А. Н. ДЖУРИНСКИЙ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В монографии на основе методологии сравнительной педагогики рассмотрены состояние, тенденции развития образования в России и в мире. Сопоставительно охарактеризованы направления реформирования общего образования и высшего профессионального образования. Предложен компаративистский анализ стандартизации и диверсификации образования, гражданского, нравственного, религиозного, межнационального воспитания и обучения в общеобразовательной школе, модернизации, интернационализации высших учебных заведений. Монография адресована ученым, преподавателям, бакалаврам, магистрантам, аспирантам, докторантам, всем, кого заботит эффективное развитие образования.

- А. Н. Джуринский
  -
  - Введение
  - Глава 1. Общее образование: традиции и инновации
    - 1.1. Школьные системы
    - 1.2. Программы и технологии
    - 1.3. Билингвальное обучение
    - 1.4. Компенсирующее обучение
    - 1.5. Обновление учебного процесса
    - 1.6. Эффективность общего образования
  - Глава 2. Воспитание учащихся: кризис и поиски выхода
    - 2.1. Воспитание как социализация
    - 2.2. Религиозное воспитание
    - 2.3. Гражданское воспитание
    - 2.4. Межнациональное воспитание
    - 2.5. Семья и школа
  - Глава 3. Высшее образование: тенденции развития
    - 3.1. Системы высшей школы
    - 3.2. Интернационализация высшего образования
    - 3.3. Учитель и педагогическое образование
    - 3.4. Мультикультурный преподаватель
    - 3.5. Результаты и качество высшего образования
  - Источники и литература

А. Н. Джуринский
Сравнительное образование. Вызовы XXI века

© А. Н. Джуринский, 2014
© Издательство «Прометей», 2014.

Введение

Объектом сравнительно-педагогических исследований служат две основные составляющие: педагогические идеи, концепции и теории, а также политика и практика в сфере образования. Монография посвящена изучению второй из указанных составляющих. Читателю предложен сопоставительный анализ образования в России и в мире на пороге 3-го тысячелетия в условиях нарастания глобализации и мультикультурализма.

«Общество будущего будет обучающимся обществом», – такова сквозная идея планетарных ориентиров образования. Во многих странах образованность становится ощутимой социальной ценностью. Так в США, Европейском сообществе, Китае социальное и материальное положение человека напрямую связаны с уровнем его образования. В России, к сожалению, подобная корреляция не всегда столь очевидна.

Предусматривается, что образование должно выполнять две функции: собственно обучения и социальной диверсификации (от лат. *diversificatio* – изменение, разнообразие). В первом случае речь идет о приобретении знаний, умений, формировании характера. Во втором – о распределении по различным профессиональным и общественным слоям.

В сфере образования сформулированы несколько стратегических приоритетных целей: решение проблем предшкольного воспитания, начального образования, обучения молодежи и взрослых, гендерного равенства, неграмотности, качества образования. Актуализирована необходимость непрерывного образования (life long learning), идеи которого уходят в древность и зафиксированы в народной педагогике («век живи, век учись»).

В ведущих странах мира декларируются высокие цели воспитания: персональных нравственных качеств; чувств сострадания и готовности помочь другим людям; толерантного отношения к иным социальным устройствам, культурным традициям, религиям и т. п. Так, в президентском акте «Америка-2000» (США) (1994) говорится о намерениях превратить школу в «центр содействия развитию цивилизованного общества».. Как записано, в докладе Национальной комиссии по образованию (1993) и в «Законе об образовании» Великобритании (1996), «образование – это не только передача знаний, но и наделение моральной, нравственной, духовной силой», освоение таких ценностей как правдивость, чувство гражданского долга, забота о людях, терпимость и свобода. В «Инструкциях

министерства образования» (Франция) (1985) провозглашено «воспитание личности,…, устремленной к истине, с верой в человеческий разум, с чувствами ответственности, собственного достоинства, уважения к другим людям, солидарности, неприятия расизма, понимания универсальности различных культур, неразрывной с любовью к Свободе, Равенству, Братству». В «Законе об образовании» (Япония) (2006) сказано о воспитании «строителей миролюбивого государства и общества», которые «любят истину и справедливость, личную свободу, труд, обладают ответственностью и духом независимости», любят свою страну и уважают другие страны.

Мировая общеобразовательная школа переживает этап очередного реформирования. Задачи обновления общего образования сформулированы в ряде международных документов: «Нововведения в начальном образовании» (1987), «Конвенция о правах ребенка» (1989) «Обучение – сокрытое сокровище» (1996), «Образование для всех» (2000) и др. Мировая стратегия, как провозглашается в этих документах, означает гарантирование базового обязательного бесплатного обучения, ликвидацию дискриминации школьников по признакам расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или идеологических убеждений, социального происхождения, собственности, инвалидности или любого другого статуса, расширение и улучшение образования детей, находящихся в неблагоприятных жизненных условиях.

Существенно изменились трактовки принципов и условий общего образования. Предусматриваются плюрализм, вариативность, перспектива многозначного по целям и содержанию образования, приобретение учащимися необходимых компетенций. Декларируются «четыре столпа образования»: учить познавать, учить делать, учить жить с другими, учить жить. Формулируются требования обновления программ образования в духе мира, гуманизма, защиты природы, сотрудничества семьи, учителей и ученых. Среди важных тенденций – демократизация, диверсификация и дифференциация образования; гуманистическая направленность воспитания; использование форм и методов воспитания, повышающих активность, самостоятельность учащихся; модернизация классно-урочной системы; педагогизация новейших технических средств.

Во главу угла поставлены задачи достижения современного качества обучения при создании эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов, привлечении достаточных материальных и педагогических

ресурсов, распределении ответственности между субъектами образования, пересмотре роли участников образовательного процесса – учащихся, педагогов, родителей, общественности, власти.

Мировое высшее образование переживает своеобразную революцию. В ведущих странах высшая школа превратилась массовую. Основным типом высшей школы остается университет, где сосредоточена основная часть студентов. На рубеже XX–XXI вв. набирают силу новые типы высших учебных заведений.

Объявлена «война замкнутости» высшей школы (П. Бурдье). В высшем образовании возросли небывалые по масштабам и разнообразию интернациональные связи. Интернационализация высшего образования (ИВО) инициирована глобализацией современного мира, важнейшими событиями современной эпохи: окончание второй мировой войны, деколонизация «третьего мира», экономическая и политическая интеграция Западной Европы, распад Советского Союза и конец холодной войны. ИВО – это и ответ не на планетарные угрозы, нависшие над мировым сообществом: наркомания, преступность, международный терроризм, этнический фанатизм и т. д. Продолжая мысль о том, что «все эти угрозы … нельзя победить классическим оружием войны [И.Рамоне (2001)], уместно подчеркнуть, что ИВО – один из наиболее эффективных ответов на подобные угрозы.

Как актуальная задача рассматривается педагогическое образование в духе мультикультурализма. Компонентами такой подготовки оказываются пересмотр учебных программ, методов обучения, совершенствование профессионализма преподавателей и т. д. Перед высшими учебными заведениями стоят цели готовить педагогические кадры, готовые к преодолению барьеров, мешающих общению и развитию учащихся из разных этнических и культурных групп, установлению между ними гуманных отношений. Путем образования следует поощрять стремления будущих учителей приобретать знания, умения, развивать способности, необходимые для деятельности в школьной среде, которая функционирует в рамках субкультур, национальной и мировой культуры. Высшая школа должны готовить учителей, которые в состоянии организовать в общеобразовательных учебных заведениях диалог культур.

В России происходят важные перемены в контексте общемировых тенденций образования. Наряду с общемировыми трендами получают выражение особенности, которые являются следствием воздействия специфических социальных, культурных, идеологических факторов.

«Концепция долгосрочного социально-экономического

развития РФ на период до 2020 года» (2009), проекты «Наша новая школа» (2010), федеральные стандарты общего образования (2012) провозглашают стратегию гуманно-личностного развития учащихся, необходимость формировать ценности, соответствующие идеалам демократии, самоуправления, прав и свобод человека, открытости, плюрализма, гражданской ответственности и самостоятельности.

Создана новая законодательная база образования. На ее основе происходят реформы, предназначенные для подготовки дееспособного, инициативного, гуманного, следующего демократическим идеалам поколения, повышения социальной мобильности личности, настройки системы образования на рыночную экономику, обеспечения устойчивого межкультурного диалога во имя общенационального единства. Достигнуты важные результаты по диверсификации образования. Осуществлена компьютеризация учебных заведений. Улучшилось финансирование образования. Россия является инициатором создания общего культурно-образовательного пространства в пределах бывшего Советского Союза.

В Российской Федерации идет поиск «золотой середины» между лучшими традициями и педагогически, социально оправданными изменениями. Во многом учтено все лучшее, что досталось в наследство от советской школы и одновременно осуществляется продвижение по пути демократизации школы. Сохранена приверженность равенству граждан при приобретении образования независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности; открытости и преемственности в системе обучения. В то же время реализуются плюрализм, вариативность, диверсификация образования. Открыта перспектива формирования многозначных по целям, содержанию, типам учебных заведений. Декларируется право родителей и учащихся на выбор учебного заведения и способов приобретения образования. Предлагается организация учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать. Осуществляется децентрализация управления школьным делом. Провозглашены принципы ликвидации монополии государства на образование; большего участия местных властей в управлении образованием; самостоятельности учебных заведений при определении направлений учебной деятельности; перехода к системе сотрудничества педагогов с учащимися.

Компаративистский взгляд на мировое и отечественное образование позволяет лучше осмысливать национальные проблемы воспитания и обучения, повышать эффективность

отечественных образовательных институтов, определять место и возможности России в мировом образовательном пространстве. При анализе мирового опыта в образовании важно удержаться как от соблазна бездумного копирования, так и слепого отрицания. Надо уяснить, что может обогатить лучшие традиции отечественного образования.

Глава 1. Общее образование: традиции и инновации

1.1. Школьные системы

Структуры общего образования. Общее образование – наиболее массовая сфера человеческой деятельности. В 2000 г. каждый 6-ой житель Земли учился в общеобразовательной школе.

Структуры общего образования в ведущих странах мира имеют немало сходных черт. Существуют начальные школы, промежуточные между начальным и завершающим полным образованием учебные заведения: основная школа (Россия) младшая средняя школа (США, Китай, Япония), объединенная школа (Англия), общая школа (Германия), коллеж (Франция) и т. п. По завершении начального и неполного среднего образования обучение может быть продолжено в начальных и средних профессиональных учебных заведениях, либо в учебных заведениях завершающего общего образования, где ориентируют на теоретическую подготовку и обучение в университете или с упором на подготовку к техническому вузу: полная средняя школа (Россия); старшая средняя школа (США, Китай, Япония). грамматическая и современная школа (Англия); гимназия, реальное училище, основная школа (Германии); лицей (Франция) и т. п.

Сходства и отличия структур общего образования в России и за рубежом представлены в следующей таблице:

Таблица 1

Сравнительная таблица систем общего образования

Возраст	*Россия*	*International School*	*Великобритания*	*США*
2-4 года	Детский сад	Детский сад Младшая группа	Детский сад Младшая группа	Детский сад Pre-School
4-5 лет	Детский сад	Детский сад Старшая группа	Детский сад Старшая группа	Детский сад Pre-School
5-6 лет	Детский сад	Первый класс (Year 1)	Первый класс Year 1	Детский сад Kindergar-ten
6-7 лет	Детский сад/ Подгото-вительный класс	Второй класс (Year 2)	Второй класс Year 2	Grade 1
7-8 лет	Первый класс	Третий класс (Year 3)	Третий класс Year 3	Grade 2
8-9 лет	Второй класс	Четвертый класс (Year 4)	Четвертый класс Year 4	Grade 3
9-10 лет	Третий класс	Пятый класс (Year 5)	Пятый класс Year 5	Grade 4
10-11 лет	Четвертый класс	Шестой класс (Year 6)	Шестой класс Year 6	Grade 5
11-12 лет	Пятый класс	Седьмой класс (Year 7)	Седьмой класс Year 7 (Form 1)	Grade 6
12-13 лет	Шестой класс	Восьмой класс (Year 8)	Восьмой класс Year 8 (Form 2)	Grade 7
13-14 лет	Девятый класс	Седьмой класс	Девятый класс Year 9 (Form 3)	Grade 8
14-15 лет	Восьмой класс	Десятый класс (Year 10)	Десятый класс Year 10 (Form 4)	Grade 9
15-16 лет	Девятый класс	Одиннадцатый класс (Year 11)	Одиннадцатый Класс Year 11 (Form 5)	Grade 10

Продолжение таблицы 1

Возраст	*Россия*	*International School*	*Великобритания*	*США*
16-17 лет	Десятый класс	Двенадцатый класс (Year 12)	Двенадцатый Класс Year 12 (Form 6)	Grade 11
17-18 лет	Один-надцатый класс	Тринадцатый класс (Year 13)	Тринадцатый класс Year 13 (Form 7)	Grade 12

В ведущих странах мира со 2-ой половины XX в. идет волна реформ, в результате которых структуры общего образования претерпели важные изменения. В значительной мере покончено с формальными инструментами селекции учащихся по социальному положению. Увеличились сроки полного общего образования, завершилось становление промежуточного между начальным и полным средним образованием учебного заведения.

Структуры общего образования в ведущих странах мира становятся более гибкими и открытыми по горизонтали и вертикали.

«Школьный взрыв» (появление массового среднего образования) подвигнул к диверсификации (дифференциации) школьных систем. Она означает широкий спектр учебно-организационных мер, направленных на удовлетворение интересов и способностей учащихся и разнообразных потребностей общества. Основными проявлениями диверсификации являются распределение по разным типам учебных заведений, на профили и потоки внутри школы, компенсирующее обучения отстающих, а также талантливых учащихся и лиц с отклонениями в физическом и умственном развитии. Дифференциация неоднозначна по последствиям. В целом – это объективное условие совершенствования образования. Но она может оказаться и фактором социального неравенства при получении образования.

Неравенство в сфере образования проявляется как следствие моральных, экономических императивов и выглядит по-своему в разных странах мира. Основные направления ликвидации такого неравенства состоят в ломке селекционного механизма в виде платного обучения, второгодничества, отборочных экзаменов и др.; расширении непрерывного образования; выравнивания условий, в которых работают учебные заведения. Можно обозначить несколько основных стратегий преодоления неравенства в образовании: «позитивная дискриминация» (выделение особых квот для слабо успевающих школьников,

например); программы поддержки слабых школ (в частности, путем изменения их менеджмента); повышение заработной платы для работающих со сложным контингентом учащихся; прямая поддержка учащихся из проблемных семей (например, допуск к бесплатному дополнительному обучению) [Я.И. Кузьминов (2012)].

Для школьных систем характерно сосуществование общественных и частных учебных заведений. В России негосударственные (частные) учебные заведения появились после 70-летнего перерыва в начале 1990-х годов. За рубежом статистика таких школ остается стабильной на протяжении более чем столетия. К началу XXI века число учащихся от общего количества учеников в этих школах составляло: в России – около 0,1 %, США – 11 %, Великобритании – 6 %, Франции – 20 %, Японии – 1 %. В частных учебных заведениях организация и программы сходны с общественными учебными заведениями. Статус и контингент учащихся таких школ в отдельных странах заметно различаются. В России эти школы подконтрольны государственной администрации; в них учатся дети из состоятельных семей. В США частные школы находятся вне юрисдикции государственной администрации. Обучение в них стоит больших денег и доступно преимущественно белым американцам из среднего и высшего класса; здесь дают более качественное образование, чем в общественных школах. Во Франции частные школы по составу учащихся более демократичны, по качеству образования мало отличаются от общественных учебных заведений; государство утверждает в частном секторе школьные программы, организует конкурсы и экзамены.

Существуют два различных подхода к проблеме демократизации структуры школьной системы. Один основан на идее эгалитаризма и единообразия общего образования. Его отправным идеологическим постулатом является тезис о равных возможностях учащихся, что, по сути, означает намерения претворить сугубо утопический педагогический принцип. Другой подход исходит из необходимости диверсификации (дифференциации) ступеней образования сообразно индивидуальным способностям, склонностям и интересам.

Понятие демократической системы образования предполагает доступность образования, автономию учебных заведений, преемственность ступеней школы, организацию учебного процесса, в котором формируется творчески, свободно мыслящий и действующий человек. В ведущих странах мира реализуется стратегия демократизации структур общего образования, которая

означает бесплатность, обязательность, массовость обучения, использование склонностей учащихся к той или иной образовательной подготовке.

Составная часть демократизации образования – гарантия права на обучение. Равные шансы на обучение предполагают доступ к учебным заведениям любых типов и тем самым возможность для каждого человека использовать свои склонности к той или иной образовательной подготовке. Актуальными остаются меры по борьбе с социальным неравенством в сфере общего образования (к примеру, гендерный паритет в начальном образовании соблюдается лишь в двух третях, в среднем образовании – в одной трети государств мира [Early for all. (2007)]. Эти меры предназначены для смягчения противоречия между относительным демократизмом школьных систем и социальными факторами, препятствующими получению достойного образования.

Россия. Структурой российской общеобразовательной школы предполагается соблюдение ряда условий: равные права граждан на приобретение образования независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности. Такие установки унаследованы от советской системы общего образования. Однако постсоветская Россия оказалась не готова к процессу расслоения школ и возникновению растущей группы учебных заведений, где дети не получают достойного, согласно законодательству, образования. В результате, как замечает И.Д. Фрумин, «от высокой степени равенства мы прыгнули к высокой степени неравенства».

В России действует единая с преемственными ступенями система светского общего образования. Законами 1992, 1996 гг. предусматривалось сокращение с 10 до 9 лет всеобщего образования. Два последующих года базового образования определялись как необязательные. Система общего образования составлена была из трех ступеней: 1-я ступень – начальная школа (3–4 года); 2-я ступень – школа основного общего образования (5–6 лет); 3-я ступень – полная средняя школа (1–2 года). В первый класс принимают детей 6–7 лет. Окончание основной школы давало право обучаться в школе 3-й ступени. Прием в школы с углубленным изучением предметов (лицеи, гимназии и пр.) проходил на конкурсной основе. Продолжительность учебного года в начальной школе составляет не менее 30, в средней школе – 34 недель. Гарантируется бесплатное обучение в течение 37 часов в неделю. Занятия сверх этих часов – платные.

С начала 2000-х гг. происходит т. н. «оптимизация» сети школ, что означает массовую ликвидацию малокомплектных

учебных заведений. В результате за период 2003–2008 гг. было закрыто 4,5 тыс. сельских школ. В городах согласно подобной оптимизации происходит укрупнение школ в виде «учебно-образовательных комплексов». Так в Москве в 2011/12 учебном году создано более 40 таких комплексов.

Наиболее распространены государственные общеобразовательные многонациональные школы с русским языком обучения. В национальных регионах действуют национальные школы. Особое обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и в местах их компактного проживания в других регионах. Например, в Москве в 1995 г. насчитывалось до 30 подобных школ (армянские, еврейские, татарские, чувашские и пр.).

Законодательные положения 1992, 1996 г.г. в дальнейшем пересматривались и дополнялись. К 2008 г. повсеместно осуществлялось 10-летнее общее образование. Гражданам гарантировалось общедоступность и бесплатность обучения на всех трех ступенях в государственных и муниципальных учреждениях в пределах общенациональных образовательных стандартов. В отдельных регионах стали вводить всеобщее одиннадцатилетнее образование. Например, соответствующее решение в 2003 г. принял Московский Департамент образования. В 2006–2007 гг. обсуждалась возможность введения 12-летнего общего образования. Принято компромиссное решение о повсеместном переходе в 2007/08 учебном году на 11-летнее общее образование. В дальнейшем планируется переход на 12-летку.

Лоббисты реформы высказывали надежды, что нововведение позволит уменьшить учебную нагрузку учащихся, осуществлять более эффективно профильное обучение в старших классах. Утверждалось, что реформа поможет избежать массового увольнения учителей из-за демографической ситуации ближайших лет – уменьшения числа учащихся. Говорили и о том, что реформа даст возможность смягчить проблему безработицы, приостановив выход выпускников школы в мир труда. Сторонники продления сроков общего образования ссылаются на опыт ведущих стран мира, подтверждающий целесообразность реформы. Один из них Я.И. Кузьминов пишет: «Наша школа слишком коротка для того, чтобы… дать общее образование. То, что у нас процесс обучения в школе недолог, имеет определенные негативные последствия. В обществе востребовано продвинутое общее образование – информатика, иностранный язык, презентационные навыки, высшая математика, основы экономики

и права – так называемые предметы социализации» [Я.И. Кузьминов (2012)].

Аргументы противников реформы сводились к двум основным суждениям. Во-первых, о неготовности школы к организации более длительного образования из-за отсутствия средств, методического обеспечения. Во-вторых, о том, что реформа не приведет к сокращению нагрузки учащихся, напротив, она еще более увеличится.

Тревоги оппонентов не беспочвенные. И сегодня вряд ли можно говорить об уменьшении учебных нагрузок учащихся. В то же время не оправдались иные опасения. Школа получает достаточные финансовые ресурсы. Разработки по теоретико-методическому обеспечению стандартного и элективного общего образования обещают стать надежной базой реформы.

США. В Соединенных Штатах наиболее распространено трехуровневое 12-летнее общее образование по схеме 6 + 3 + 3. Обучение начинается с 6-летнего возраста. Дети учатся в начальной школе – 1–6 классы (Elementary School), далее – в средней школе (Middle School), которая состоит из двух звеньев: младшая высшая школа (Junior High School) – 7–9 классы, а также старшая высшая школа (Senior High School) – 10–12 классы. Предусмотрена организация фактически всеобщего полного среднего образования. Согласно президентскому акту «Цели – 2000», старшая средняя школа должна охватывать не менее 90 % учащихся [Goals 2000: Educate America Act].

Большинство юных американцев (90 %) учатся в общественных школах (Public School). Чтобы учиться общественной школе не по месту проживания, надо успешно сдать экзамены в бюро образования местного штата. Обычно состав учащихся многонациональный. Распространены также монорасовые школы: для белых, испаноязычных, афроамериканцев, индейцев и др. Продолжительность учебной недели составляет обычно 5 дней. У старшеклассников рабочий день довольно напряженный: с 8.30 до 15.45. Он включает в себя четыре урока по 90 минут каждый. В середине дня – перерыв на отдых и обед.

Великобритания. В Великобритании функционирует система 11-летнего обязательного образования. Она включает четыре «ключевые стадии»: с 5 до 7 лет, с 7 до 11 лет, с 11 до 14 лет, с 14 до 16 лет. Дети обычно группируются по возрастным классам. Начальное образование охватывает первые две стадии. Все предметы преподает один учитель. После завершения учебы в начальной школе ребята не получают свидетельств об окончании учебного заведения. Среднее образование представлено, прежде

всего, объединенной школой для 11(12)–15-летних и следующими за ними грамматической и современной школами для 15–17 (18) – летних. По достижении 14 лет подростки имеют право поступать в профессиональные школы. В 16-летнем возрасте после 11 лет общего образования школьники могут получить сертификат об образовании обычного уровня и вправе продолжать обучение в общеобразовательной школе в течение 2-х лет или идти работать.

Германия. В ФРГ государство гарантирует бесплатное обязательное 9-летнее обучение в общественных учебных заведениях. Далее учащимся предоставлена возможность приобретения более длительного общего образования в течение одного года, трех, четырех лет. Максимальный срок общего образования – 13 лет. Система образования выше начального имеет трехступенчатую структуру: основная школа, реальное училище, гимназия. Обучение начинается с 6 лет в единой начальной школе (1–4 классы), а затем продолжается в одном из типов школ постначального обучения, которые различаются по целям, назначению, уровню общего образования: основная школа (5–10 классы), где обучается до 50 % подростков соответствующего возраста и где дают возможность приобрести неполное общее, а в дальнейшем – профессиональное образование; реальное училище (5–10 или 7–10 классы), где дается неполное общее образование профессионально-практической направленности и выпускники которого получают право поступать в средние, а затем высшие профессионально-технические учебные заведения; гимназия (5–13 или 7–13 классы), которая дает полное среднее образование и право по окончании поступления в вузы университетского типа.

Франция. Во Французской республике государство обеспечивает обязательное бесплатное 10-летнее обучение для детей с 6 до 16 лет. Максимальный срок общего образования – 12 лет. За 5-летней начальной школой следует среднее образование, состоящее из 2 циклов: 4-летний коллеж и 2-3-летний лицей. Неполная средняя школа – единый коллеж – строится на базе начальной школы и охватывает практически всех учащихся соответствующего возраста. По окончании коллежа учащиеся могут продолжить обучение в годичной профшколе или на завершающих направлениях общего образования. Полное среднее образование представлено тремя основными типами лицея: общеобразовательный, технологический, профессиональный. Они имеют несколько секций, определяющих профиль диплома для выпускников (бакалавров). Учащиеся посещают школу пять дней в неделю, кроме среды и воскресенья. Занятия обычно

продолжаются с 8 до 17 час. Делается лишь одно исключение: по субботам ученики начальных школ занимаются до обеда. Во Франции принята обратная нумерация классов: от одиннадцатого (младшего) до первого (старшего).

Китай. В КНР система общего образования включает: общее начальное (6 лет) для детей 6-11 лет, неполное среднее (3 года) для учеников 12–15 летнего возраста, полное среднее (3 года) для 16-18-летних. Обязательно девятилетнее образование. В обязательной школе учащиеся не платят за обучение; плата взимается за учебные пособия, тетради и т. п. Обучение в школах 2-ой ступени не является обязательным. В начальной школе в классах по 80-100, в средней школе – 40–45 учеников. Занятия идут по семь уроков в одну смену с восьми часов утра и до четырех часов вечера с перерывом на обед.

Китай по численности учащихся начальной школы занимает первое место в мире. В 2004 года число учеников в начальной школе достигло 140 миллионов, что в шесть раз больше, чем в США и Канаде, в три раза больше, чем в Англии, Франции и Германии вместе взятых. К 2000 г. охват детей школьного возраста, посещающих школу, вырос до 99,50 %. К 2008 г. планировалось охватить всех детей школьного возраста обязательным девятилетним обучением.

Япония. В Японии введена структура общего образования американского типа: 6 + 3 + 3: 6-летняя начальная школа (*чогакко*), 3-летняя младшая средняя школа (*чугакко*), 3-летняя старшая средняя школа (*котогакко*). Существует множество частных репетиторских школ (*дзюку*). Начальное обучение начинается с 6 лет. Среднее образование состоит из обязательной бесплатной младшей средней школы и необязательной платной старшей средней школы. Учебные заведения в рамках девятилетнего обучения вправе варьировать сроки начального и неполного образования. Максимальный срок общего образования – 12 лет. Поступить в старшую среднюю школу может любой выпускник младшей средней школы.

В младших классах уроков меньше, чем в старших. Обычная начальная школа проводит по пять уроков для первоклассников с понедельника по пятницу. В старших классах большинства школ с понедельника по пятницу проводится ежедневно по 6 уроков и в субботу 2–4 урока. В школе сохраняются традиционные регламентации. Строго оговорен внешний облик учащихся. В средней школе мальчики носят темные мундиры с металлическими пуговицами; девочки – черные юбки и блузки-матроски т. д. Регламентации не всегда бесполезны. С их помощью, например, легко различать ребят: в начальной школе

ученики разных классов носят неодинакового цвета панамки и зонтики; на груди каждого прикреплена пластиковая карточки с именем и номером класса.

Система ориентации учащихся. Существуют два основных направления ориентации: распределение по направлениям общего образования (учебная ориентация) и приобретение образования для определенной деятельности (профессиональная ориентация).

Россия. Вне учебных заведений в городах действуют центры профориентации с различными научно-техническими лабораториями и кружками. Однако в самих школах сколько-нибудь внятная система ориентации учащихся отсутствует. О негативных последствиях такого положения свидетельствуют скудные и объективно немотивированные предпочтения участников Единого государственного экзамена. В 2012 г. 70 % из них выбрали на ЕГЭ обществоведение и пренебрегли физикой, химией, биологией.

США. В Соединенных Штатах существует система ориентации учащихся – психолого-педагогическая служба «Гайденс» (guidance). Система построена с учетом идей Д. Сьютера об учете способностей и интересов; изменчивости профессиональных предпочтений; зависимости ориентации от социально-экономического статуса учащихся; возможности стимулирования интересов и склонностей к профессии и т. д. В состав службы входят социолог, психолог, преподаватель, юрист, врач, другие работники школы.

«Гайденс» обязаны досконально знать персональные данные об учащихся, чтобы определять, что следует у них поощрять и развивать, а что – корректировать. Такое знание позволяет «Гайденс» давать учащимся рекомендации в ситуации выбора.

В образовательных учреждениях и консультационных центрах 35 штатов применяется разработанная в конце 1990-х гг. У. Адкинсом программа «Необходимые жизненные навыки: как выбрать, найти, получить и сохранить работу». Программа состоит из десяти разделов, каждый из которых соответствует одной из задач развития карьеры: «Исследование самого себя. Кто я и куда я иду дальше?»; «Исследование мира работы»; «Принятие верных решений относительно своей карьеры»; «Нахождение информации о работе и контакты с работодателями»; «Умения использовать агентства по найму и личные контакты»; «Планирование и эффективное управление своим временем» и др.

Во многих профессиональных и общеобразовательных школах применяется курс Дж. Кимбрелла и Б. Виньярда «Как добиться успеха в мире труда» Целевыми установками курса являются

подготовка молодежи к построению собственной профессиональной стратегии, накопление опыта самоорганизации, формирование навыков, способствующих успеху на рынке труда. Курс предусматривает рассмотрение таких тем, как «Самооценка и познание себя»; «Изучение мира карьеры»; «Профессиональный рост; «Навыки, необходимые в жизни»; «Непрерывное образование».

Великобритания. Английские педагоги рассматривают профессиональную ориентацию учащихся как самостоятельную часть учебно-воспитательного процесса. Ориентационная работа начинается в неполной средней школе. Ее ведут в первую очередь учителя профориентации. В их задачи входит помощь ученикам в верном выборе будущей профессии, элективных предметов, соответствующих их интересам, склонностям и возможностям. Учителя профориентации действуют в контакте с преподавателями – предметниками, советниками Службы по трудоустройству молодежи. У учителя профориентации находятся личные дела школьников, куда он вносит сведения об успеваемости, физическом развитии, здоровье, интеллектуальном развитии, индивидуальном характере, условиях жизни учащихся. При внесении таких сведений учитываются результаты тестирования, анкетирования, бесед. На основе наблюдений всех педагогов ученику дается обобщенная т. н. независимая характеристика, которая используется при итоговой профессиональной ориентации учащегося.

Франция. Во Франции профессиональная ориентация школьников организуется согласно концепции «воспитания ориентации». Концепция предусматривает формирование культуры профессионального выбора: знание профессий, «знание себя», знание возможностей образовательной подготовки. Концепция построена на принципах непрерывности, когерентности, коллективности и согласованности. Непрерывность (démarche continue) предполагает ориентацию на протяжении всех лет обучения; когерентность (démarche cohérente) – ориентацию согласно политике определенного учебного округа, коллективность (démarche collective) – объединение усилий всех преподавателей, согласованность (démarche concertée) – координацию всех субъектов ориентационной работы.

Ориентация осуществляется во время всего учебного процесса и на особых занятиях. Уроки ориентации предоставляют информацию о мире труда, возможностях приобретения специального образования, ориентацией заняты учителя-предметники и особые советники. Приступают к профориентации

в последнем классе начальной школы и затем ведут ее в едином коллеже. Педагоги регулярно изучают интересы и склонности школьников для разумного ориентирования на будущую профессиональную деятельность. В школах действуют советы по ориентации, состоящие из преподавателей, членов школьной администрации, родителей и советников по ориентации. Основная тяжесть ориентационной работы ложится на преподавателей, которые объединены в совет класса. В этом органе подвергаются анализу сведения от разных педагогов, данные персональных досье. С преподавателями сотрудничают советники по ориентации. Советники информируют о профессиях, возможностях трудоустройства, индивидуально консультируют учащихся и родителей. В старшем классе начальной школы советник по ориентации акцентирует внимание на выборе возможной сферы профессиональной деятельности, в едином коллеже – на выборе типа завершающего общего или среднего профессионального образования.

В едином коллеже процедура ориентации складывается из сбора информации, внесения предложений и вынесения решений. Информация поступает от учителей и учеников. Преподаватели собирают информацию из данных тестирования, опросов и пр. Ученики – из Интернета, теле-, радиопередач, просмотра специальных фильмов, посещения вставок, предприятий и т. д. Затем в Совете по ориентации происходит диалог между преподавателями и родителями, в результате чего вырабатываются предложения-рекомендации. Это делается при окончании пятого, четвертого и третьего классов. В последнем случае Совет выносит рекомендацию о переходе в то или иное учебное заведение заключительного образования (лицей, профшкола). Окончательное решение – за департаментским советом ориентации. Оно позволяет выпускнику поступить без экзамена в то учебное заведение, которое рекомендовано советом по ориентации. При несогласии родителей и выпускников учащиеся вольны поступать – но уже после экзаменов – в любое иное среднее учебное заведение полного образования.

Система ориентации, однако, не дает ощутимых результатов. Главную роль в судьбе французского школьника продолжают играть субъективные, и потому не всегда точные, критерии. Некоторые руководители школьного дела видят проблему исключительно в черном цвете. В 1979 г. министр высшего образования Сонье-Сито, ссылаясь, в частности, на то, что лишь 25 % первокурсников медицинских факультетов перешли на очередной курс, сделала вывод, что школа «ориентирует отвратительно». Впрочем, это крайняя точка зрения.

Китай. В КНР в средней школе с первого дня обучения на каждого ученика заводится электронный «дневник общего развития». В нем описывается каждодневные поведение, успехи и неудачи ученика. К окончанию школы содержащиеся в дневнике оценки личности школьника играют определенную роль для его дальнейшей учебной либо производственной ориентации.

Япония. В Японии система ориентации в выпускном классе младшей средней школы предусматривает поддержку учеников при выборе жизненных планов, воспитание способности принимать ответственное решение о своем будущем. Проблема состоит в том, выбран ли ими тип полного среднего образования, близкий его интересам и потребностям.

Центральный Совет по образованию Японии дал ряд рекомендаций (1991) по улучшению ориентации школьников. Во-первых, отказаться от опоры исключительно на количественные характеристики успеваемости. Во-вторых, выработать процедуры, при которых учащиеся среди широкого спектра учебных заведений, программ и учебных курсов будут делать выбор по своему вкусу, покончив тем самым с тенденцией обучения по единообразной программе. В-третьих, избавить выпускников старшей средней школы от психологического пресса, заставляющего во имя успеха на унифицированных экзаменах в университет наступать на горло иным личным интересам и наклонностям при выборе учебных курсов. Чтобы помочь выпускнику младшей средней школы выбрать учебное заведение старшей ступени того или иного профиля, ему советуют пробовать заниматься по программам различных старших средних школ в своем округе.

Учебная ориентация в японской школе остается мало эффективной, что приводит, по крайней мере, к двум отрицательным результатам: неспособности учеников определять жизненную перспективу, а также выбору планов дальнейшего обучения не по индивидуальным склонностям, а лишь с учетом академических успехов. Выбор выпускников весьма небогат. Немногие (менее 3 %) выбирают иной вариант, чем академическое полное образование.

Системы общего профессионального образования. Системы общей профессионально-технической подготовки превращаются из второстепенных в существенно значимые структуры образования. Изменения вызваны несколькими факторами. Важную роль играют экономические детерминанты: динамичность технологической революции, уменьшение численности работников, занятых на производстве, и увеличение количества занятых в сфере обслуживания; интернационализация

экономической жизни. Начальное и среднее профессиональное образование рассматривается как непременный компонент эволюции экономики. При профессиональной подготовке отходят от узкоспециализированного обучения, приближаясь к структурированию квалификации, которая охватывает многие сферы применения. Заметно изменились компетенции, которые приобретаются в ходе профессиональной подготовки.

Проблемы профессионального обучения решаются в контексте непрерывного образования, необходимости модернизации, повышения эффективности образования, качественно иной подготовки кадров преподавателей. Эти и иные проблемы получили отражение в деятельности Евросоюза, получившей название Копенгагенского (инициирован в 2002 г.) и Туринского (инициирован в 2009 г.) процессов. В такой деятельности помимо Западной Европы принимают участие страны Восточной Европы и Центральной Азии, Северной Африки, Ближнего Востока, Западных Балкан.

Россия. Система общего профессионального образования включает несколько типов учебных заведений: профессионально-технические училища (ПТУ) (1–2 года) (начальное профессионально-техническое образование), техникумы, профессиональные лицеи и колледжи (от 2 до 5 лет) (среднее профессионально-техническое образование). В 1997-98 учебном году в России насчитывалось 700 профессиональных лицеев и 850 профессиональных колледжей. Выпускники техникумов, профессиональных лицеев и колледжей имеют право поступать в технические вузы. Профессиональные лицеи и колледжи или высшие профессиональные училища (ВПУ) заменяют многие ПТУ и техникумы. Уровень подготовки в них выше. Так, профессиональные лицеи готовят не только квалифицированных рабочих, но и техников. Профессиональные колледжи готовят квалифицированных рабочих, преподавателей профшкол, техников, младших инженеров. Учебные планы и программы профессиональных школ бывают общеобразовательными и специальными. Специальное образование состоит из общего профессионального и профилирующего.

Первое включает такие предметы, как черчение, электротехника, стандарты производства, управление производством и др. Оно изменяется согласно выбранной учащимся профессии. Второе – многовариантно и зависит от приобретаемой специальности. Например, будущие программисты изучают язык, программы, оборудование компьютера.

Россия испытывает недостаток специалистов с начальным и

средним профессиональным образованием. Число учащихся начального и среднего профессионального обучения стремительно сокращается: в общеобразовательных учреждениях в 2001 г. – около 240 тыс., в 2009 г. – 30 тыс.; в системе начального и среднего профессионального образования в 2001 г. – около 1 млн., в 2011 г. – порядка 740 тыс. Во многом это следствие бытующего в обществе стереотипа, будто начальное и среднее профессиональное образование – удел тех, кто плохо учился в общеобразовательной школе и кто останется на обочине социума. Подобный стереотип в корне отличается от взглядов в странах Европейского сообщества, где профессия высококвалифицированного исполнителя достаточно социально престижна [Я.И. Кузьминов (2012)].

США. В Соединенных Штатах начальное и среднее профессиональное обучение осуществляется в общеобразовательных школах, региональных профессиональных центрах (организуются посредством кооперации нескольких средних учебных заведений), центрах профессиональных навыков. Для выпускников средней школы существует система двухгодичных технических колледжей, которые выпускают рабочих различных специальностей. Профессиональное обучение ориентировано на требования современного рынка труда, тесно переплетено с подготовкой к предпринимательству. Используются инновационные формы обучения ступенчатого характера с акцентом на связь с производством. Профессионально ориентированная подготовка включает организацию производственной практики по выбору.

Масштабы профессионально-технического обучения весьма внушительны. Начальную профессиональную подготовку получают значительное количество выпускников школ (51 %). Учащиеся приобретают различные специальности на уровне квалифицированного рабочего. Обычно ученикам предлагают не менее 2–3 курсов профессионального обучения. В некоторых школах – 6 курсов. Не менее двух третей учащихся обучаются, по крайней мере, по одной программе профессиональной подготовки. На профессиональную подготовку в старших средних школах ориентировано около четверти учащихся. Подростки имеют возможность специализироваться в различных областях производственной деятельности: строительстве, ремонте автомобилей, слесарном деле, сборке компьютеров и пр. Учащиеся приобретают информацию о профессиях, знакомятся с различными специальностями, пользуясь консультациями преподавателей труда.

Профессиональное обучение предусматривает формирование

компетенций для подготовки к трудовой деятельности; обеспечения возможностей анализа промышленно-экономических ситуаций и технологий; использования информации, собственных знаний и умений для решения проблем, связанных с развитым технологическим обществом, рыночной экономикой, рациональной организацией труда; адаптации к изменениям в окружающей среде, управления стрессовыми ситуациями; принятия решений; коммуникативной, умственной деятельности.

В профессиональном обучении прибегают к производственной практике на фирмах, организуют элементарную экономическую и предпринимательскую деятельность, самостоятельное исследование производственно-экономических ситуаций; работу по проектам и т. п. Так, технологии, разработанные в 1980-х гг. Центром профессионального образования Университета штата Огайо, предусматривают «пошаговое» овладение профессиональными компетенциями; связь обучения с практической деятельностью (стажировки в частных фирмах; летняя практика и др.).

В ходе профессионального обучения учащихся вовлекают в реальные отношения между работодателем и работником. В организации трудового и профессионального обучения активно участвуют бизнес. При Департаменте образования есть специальное управление, призванное налаживать контакты школ с корпорациями. Регулярно запускаются различные программы, которые должны обеспечить такие контакты: «Партнерство в области образования», «Усыновление школы» и др. Согласно этим программам бизнесмены помогают ориентировать учащихся в мире профессий, организуют ознакомительные поездки учащихся на предприятия. Предприниматели направляют специалистов в учебные заведения в качестве преподавателей, оказывают финансовую и другую поддержку, необходимую для обучения. Так поступали, например, крупные компании (Texas Instruments, Kaiser Chemical, Blue Corporation и др.). В 1985–1986 гг. более 140 фирм Чикаго материально обеспечили занятия по программам трудового и профессионального обучения 90 начальных и 55 средних школ. В 1980–90-х годах несколько компаний субсидировали программу «Деловые парни», согласно которой ученики начальных и средних школ некоторых округов могли посещать после занятий факультатив, где обучались азам бизнеса: маркетингу, планированию, бухгалтерскому учету. После окончания курса каждый мог открыть собственное дело, получив ссуду до 1 тыс. дол.

Великобритания. В Великобритании различают две разновидности профессионального обучения: на базе учебного

заведения или на предприятии. В первом случае обучение осуществляется в объединенных школах, технических (профессиональных) колледжах, центрах профессиональной подготовки на производстве и в центрах занятости. Программы такого обучения практикуются в 60 % средних школ, где на их освоение отводится до 20 % учебного времени и где предлагается несколько вариантов программ: «Профессия», «Индустриальный проект», «Краткий курс изучения индустрии» и др.

На особом месте находятся профессиональные колледжи, где возможна подготовка от квалифицированного рабочего до специалиста промежуточного уровня. Колледжи тесно связаны с производством. Сроки обучения колеблются от 1 года до 5 лет. В колледже можно готовиться к поступлению в высшие технические учебные заведения.

Профессиональная подготовка нацелена, как правило, на конкретные области профессионального обучения или приобретение отдельных квалификационных навыков. Общее профессиональное образование предусматривает 4 уровня профессиональной готовности: компетентность, позволяющая производить однообразную работу (1-й уровень); способность делать работу самостоятельно и ответственно (2-й уровень); выполнение сложных и оригинальных работ (3-й уровень); исполнение специальных персональных заданий (4-й уровень). К примеру, вышедший на 2-ой уровень выпускник учебного заведения сельскохозяйственного профиля в состоянии самостоятельно и эффективно вести фермерское хозяйство.

Общее профессиональное образование подтверждается свидетельствами общих национальных профессиональных квалификаций (ОНПК) (GNVQs). ОНПК появились в 1991 г. и конкурируют с традиционными квалификациями, которые выдают многочисленные коммерческие и профессиональные учебные заведения.

Германия. В ФРГ существуют профессиональные учебные заведения со сроком обучения 2–3 года. Имеются также профессиональные школы повышенного типа – школы специальностей, рассчитанные на 1–4 года обучения: домоводческие, медицинские, коммерческие и др. В профессиональном обучении сосуществуют традиционные специализированные учебные заведения и т. н. дуальная система. Дуальная система предусматривает ученичество на предприятиях и одновременное посещение профессионализированных учебных заведений в течение 2–3 лет. Введена следующая организация обучения: 1 день – в школе, 4 дня – на предприятии. В школах занятия ведут педагоги, на предприятиях – инструкторы-мастера.

В среднем профессиональном образовании переходят от узкой специализации к широкой квалификации, охватывающей несколько специальностей. Обучение оплачивают предприятия за счет своих средств и государственных дотаций. В деятельности профессиональных учебных заведений участвуют компании и предприятия – от гигантов до мелких мастерских.

Франция. Во Франции начальное и среднее профессиональное образование осуществляется в системе ученичества и профессиональных лицеях. В общеобразовательном лицее трудовое обучение факультативно. Систему ученичества составляют классы предпрофессиональной подготовки для подростков 15–16 лет и 2–3-летние центры профессионального обучения, учащиеся которых овладевают специальностью непосредственно на предприятии. В профессиональном лицее обучение квалифицированного рабочего сочетается с общеобразовательной подготовкой. Завершает профессиональное обучение лицеистов стажировка, программы и места которой обычно согласовывают с родителями. Часть затрат на стажировки и обучение на предприятиях оплачивают промышленники.

Китай. В КНР профессионально-техническое образование предназначено для технической подготовки специалистов к будущей работе, изучения теоретических основ и развития практических навыков, относящихся к выбранной профессии. В меньшей степени уделяется внимание общеобразовательным дисциплинам. В систему начального и среднего профессионального образования входят профессиональные школы, техникумы, средние школы профессиональной ориентации, центры профессиональной подготовки и другие заведения. Профессиональные школы начального уровня принимают выпускников общеобразовательной начальной школы – с 12 лет; Обучение занимает три-четыре года. Профессиональные школы среднего уровня принимают лиц с неполным средним образованием (после общей школы первой ступени), то есть лиц, закончивших этап обязательного девятилетнего образования. Обучение в школах этого уровня занимает три-четыре года. Профессиональные учебные заведения высшего уровня принимают лиц с полным средним образованием (после окончания школы второй ступени). Задачей образовательных учреждений этого уровня является подготовка всесторонне развитых квалифицированных специалистов. Программы обучения занимают два-три года. Выпускники вправе начинать профессиональную деятельность либо поступать в вузы общего профиля.

Основным источником финансирования профессионального

образования являются вложения государства (70 %). 15–20 % финансирования осуществляется за счет доходов самих профессиональных школ (прежде всего от платы за обучение). Остальные средства поступают из различных фондов, инвестиций предприятий и т. п. Обучение платное. Некоторые учащиеся получают стипендию и освобождены от платы за обучение.

Япония. В Японии начальное и среднее профессиональное образование дается по преимуществу в общеобразовательных средних и отчасти специальных школах по одному из пяти потоков: промышленность, сельское хозяйство, коммерческая деятельность, водное хозяйство, рыболовство. Все потоки (кроме коммерческого) имеют и более узкие специализации, например, на сельскохозяйственном – это земледелие, животноводство, садоводство. Курсы профессионального обучения являются частью специальной программы старшей средней школы. Среди таких курсов – статистика, библиотечное дело, общение на английском языке, экономика сельского хозяйства, электронная инженерия и др. Запланировано открыть старшие средние школы для подготовки работников в сфере информатики, новых высокотехнологичных отраслей промышленности, а также торгового бизнеса.

Управление и финансирование. В мировой школе проявляются важные тенденции при реформировании управления образованием. Идет поиск баланса между управленческими функциями на школьном, региональном и национальном и уровнях. Хотя в некоторых случаях оказывается целесообразно укреплять центральное управление как координатора школьной политики, зачатую централизованные структуры оказываются неэффективными. При реформировании управления школы есть необходимость преодолеть бюрократизацию управленческих структур, выражающуюся, прежде всего, в поэтажном распределении власти, находить компромисс между жесткой централизацией и широкой автономией.

В ведущих странах мира существенно различается политика финансирования образования. Если в России ежегодные расходы на образование составляют 3,6 % ВВП, то в западноевропейских государствах – 5–6 %. В Китае на общее образование ежегодно затрачиваются средства, составляющие около 1,5 % от соответствующих общемировых расходов.

Общественные школы обязательного образования – бесплатные, частные общеобразовательные учебные заведения – платные. В ряде стран существует группа дорогих и привилегированных частных учебных заведений: «Премьер» и «Президент» (Россия), «публичные школы» (Англия),

«независимые школы» (США) и пр. Финансовая государственная политика отдельных стран в отношении частных и общественных школ базируется на разных принципах: преференции для общественных учебных заведений (Россия, Англия, Япония), равное финансирование (США, Франция). В России законодательством предусмотрена частичная компенсация государством обучения учащихся в частных школах.

Россия. В России обозначились стремления создать компромисс между жесткой централизацией и широкой автономией при управлении школьным делом. Система общего образования подчинена Федеральному министерству, органам субъектов Российской Федерации, местным муниципальным органам. В компетенции федеральных властей находится разработка целевых программ развития образования, общегосударственных стандартов обучения, определение порядка аттестации работников образования, формирование структуры системы образования, финансирование образовательных учреждений. На региональном уровне школьной системой ведают органы управления образованием и местного самоуправления. В их компетенцию входят регистрация общеобразовательных учреждений; разработка учебных планов; оплата труда педагогов; организация питания учащихся; вопросы перевода отдельных учащихся в классы компенсирующего обучения и др.

Деятельность отдельных общеобразовательных заведений строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формы самоуправления: совет школы, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и др. Школы самостоятельно разрабатывают свои учебные планы на основе государственных стандартов. Они имеет право по просьбе родителей открывать группы продленного дня, классы компенсирующего обучения и коррекционные классы. Учебные заведения сами решают вопросы о переводе учащихся в следующий класс и т. п.

В управлении образования в последние годы возникла тенденция возвращения к гипертрофированной централизации. Автономия школ во многом оказалась нежизнеспособной и отторгается потому, что была инициирована сверху, а не самими учебными заведениями. Есть и другие проблемы управления и финансирования: каков должен быть баланс инвестиций в массовые и элитарные учебные заведения, быть ли общественным школам муниципальными или федеральными, как следует платить учителям заработную плату – по окладу или по результату и т. д.

В конце 1-го десятилетия XXI в. заметно увеличились ассигнования на общее образование. Они утвердились как одна

из основных статей бюджета. Россияне вправе давать детям домашнее общее образование и получать на это государственные субсидии. Затраты родителей на обучение в негосударственных учебных заведениях должны возмещаться в определенных пределах из общественных средств. Однако, фактически, этого не происходит. Вопрос о том, чтобы законодательно закрепить равенство частных и государственных общеобразовательных учреждений при финансировании, был поставлен в 2009 г. президентом РФ Д.А. Медведевым.

США. Соединенные Штаты поделены на школьные округа (дистрикты): 15,5 тыс. в 50 штатах. Обычно они сравнительно невелики (до 50 тыс. учащихся), но есть попросту огромные. Например, в Нью-Йорке насчитывается до 1 млн. учащихся.

При управлении школьным делом полномочия конгресса, федеральной администрации, штатов, округов и отдельных учебных заведений разделены. Разделение властных полномочий приводит к высокой степени децентрализации управления. Идея местного самоуправления школы рассматривается как традиционно важная для нации. Такая традиция подчеркнута в правительственном документе «Цели 2000» (1994): «Роль федерального правительства… была и остается ограниченной в области образования… Вашингтон может лишь помогать, определять стандарты, выявлять образцы достижений, осуществлять дополнительное финансирование» [Goals 2000: Educate America Act].

Все государственные школы относятся к какому-либо образовательному округу. Большинство мест в окружных комитетах по образованию занимают делегаты от родителей. Остальных членов делегируют учителя и администрация отдельных школ. Комитеты отдельных штатов и администрация дистриктов разрабатывают региональную школьную политику, устанавливают стандарты учебных программ, которые могут значительно отличаться от программы образования в других штатах, распределяют ассигнования между округами, определяют квалификационные требования для преподавателей, занимаются материально-техническим оснащением школ. Каждый штат и дискрикт организуют по своей программе школьные экзамены, либо вовсе не имеет таковых. Это означает, что основные вопросы (чему учить, кто и за какую плату учит, как оценивать и переводить школьника в очередной класс, при каких условиях вручать свидетельства об образовании, какими пользоваться учебниками) находятся в компетенции дистриктов и штатов. Принимает на работу и увольняет учителей дистрикт, иногда по рекомендации директора школы, если последний достаточно

авторитетен. Последняя инстанция в трудовых спорах – также дистрикт. Несмотря на то, что общеобразовательные школы разделены административно и территориально, они вертикально интегрированы. Как правило, две-три начальные школы относятся к одной младшей средней, куда переходит выпускники этих начальных школ. В свою очередь две-три младшие средние школы интегрированы с одной старшей высшей школой.

Противники централизации добивались в конгрессе в 1981 г. ликвидации Министерства образования, передачи его функций и возможностей в ведение штатов и дистриктов. Соответствующий законопроект не прошел из-за оппозиции сторонников сохранения роли центра при управлении школой. Несмотря на высокую степень децентрализации и второстепенную роль федерального центра в управлении, национальное министерство образования, которое работает в тесной связи с департаментами образования штатов и округов, может оказывать влияние на управление школы. В последние годы министерство не только сохраняет общее руководство школьным делом, но и несколько увеличивает масштабы своего влияния, прежде всего за счет увеличение финансирования из центра.

Делопроизводство в сфере образования до предела регламентировано и компьютеризировано. Служебная переписка осуществляется исключительно по электронной почте. У административного персонала есть четкие служебные инструкции, согласно которым он должны действовать. Комментируя такой стиль управления, наш соотечественник А. Димиев пишет: «Любое отклонение от инструкций недопустимо. Причем это возведено в категорию морали, а не просто хорошее или плохое исполнение служебных обязанностей. Следование инструкциям – хорошо. Нарушение инструкций – плохо. Никого не интересует конечная цель. Если ты нарушишь инструкцию и добьешься положительного результата, этого никто не заметит. Но вот если ты просчитаешься, и результат нарушения инструкции будет отрицательный, тебя накажут очень сурово, вплоть до увольнения» [А. Димиев (2008)].

Основное финансовое обеспечение школ исходит от учебных округов. Значительный вклад вносят негосударственные фонды и частные лица. К примеру, размер частных пожертвований в одной только школе округа Принстона составил в 2008 г. почти 2 млн. долларов [А. Димиев (2008)]. Дистрикты наполняют бюджеты за счет местных налогоплательщиков и расходуют их по своему усмотрению. К этим средствам добавляется государственный бюджет на образование, который в общей сумме расходов составляет ежегодно около 14 %. Федеральным центром со

времени вступления в силу закона о начальном и среднем образовании (1965) до 1991 г. на нужды школы было потрачено боле 200 млрд. долларов. Например, федеральные затраты на образование в 2006 г. достигали 7 % государственного бюджета, что в абсолютном выражении составило 56 млрд. долларов. В результате материальное оснащение многих учебных заведений поражает воображение: помимо просторных классов, лабораторий, в них устроены музыкальные студии, художественные мастерские, актовые залы на сотни мест, стадионы, бассейны.

Великобритания. В Великобритании сложилась устойчивая децентрализованная система управления образованием, о которой нередко говорят как «национальной системе, управляемой на местном уровне». Системой образования руководит Министерство образования, которое вырабатывает общенациональные стандарты, рекомендации, инспектирует учебные заведения. Каждая школа сама определяет свой учебный план, руководствуясь рекомендациями Министерства. Значительные права имеют муниципалитеты.

Министерство образования субсидирует до 60 % школьного бюджета. Муниципалитеты финансируют остальные 40 % общественных затрат на школы. Министерские субсидии распределяются в зависимости от того, руководствуется ли учебное заведение рекомендациями центра, а также от успешности работы заведения. Существует 3 типа бюджетных школ: школы графств (полностью финансируются местными органами), добровольческие школы (организуются религиозными и иными частными организациями, основные расходы оплачивают местные власти), самоуправляемые субсидируемые школы (получают средства от местных органов образования и дополнительные субсидии). Организацией бюджетных школ заняты местные органы образования, в функции которых входит материальное обеспечение, контроль приема в школу, размещение фондов, мониторинг качества обучения, обеспечение школьным транспортом и пр. С 1988 г. существенно расширены финансовые и управленческие права отдельных школ, которые получают и расходуют по своему усмотрению большую часть выделяемых им средств..

Германия. Общегерманское школьное ведомство осуществляет сугубо координаторские функции. Основные властные полномочия принадлежат властям отдельных земель. Фактически вопросами образования в каждой из земель ведает свое министерство. Министры входят в общенациональную Постоянную конференцию, где решения принимаются

консенсусом и имеют рекомендательный характер. Главным источником финансирования образования являются бюджеты земель и муниципалитетов.

Франция. Система образования во Франции остается по преимуществу централизованной. Министерство национального образования управляет всеми учебными заведениями страны. Страна поделена на учебные округа (академии). Во главе академии стоит ректор, который является полномочным представителем министра образования и контролирует от его имени деятельность всех школ вверенного ему учебного округа. Наметились тенденции по децентрализации управления школой. Отдельные академии, например, вправе определять свои сроки начала и окончания учебного года и школьных каникул.

Основным источником финансирования всех учебных заведений является государственный бюджет. Важными каналами финансирования служат также местные бюджеты, взносы предприятий и частных лиц, что не может не усиливать автономию отдельных академий. Отдельные ученики средних учебных заведений (не более десяти в каждом) получают стипендии.

Китай. В КНР функции управления и финансирования образования распределены между властями центра, провинций, районов и уездов. С 1990-х гг. весьма распространенной оказалась модель соучредительного управления учебных заведений в виде «переходной структуры». Модель означает, что отдельные общественные школы (при сохранении за государством собственности на здание и оборудование) передавались в управление коллективам и частным лицам и начинали функционировать как негосударственные структуры. Подобная модель оказалась особенно эффективной для отстающих городских школ.

В 2004 г. в 30 провинциях и автономных районах введен т. н. «единый школьный сбор». От него постепенно освобождаются ученики из бедных семей. Государственным планом (2011) предусмотрено совершенствование механизмов финансирования образования. Планируются опережающие темпы роста бюджетных расходов на образование по сравнению с ростом общего бюджета, увеличение средних расходов на одного учащегося, создание финансовых и налоговых преференций для спонсорских вложений в образование, льгот в отношении землепользования учебным заведениями и т. п.

Япония. В Японии управление школьного дела – в первую очередь прерогатива центра. Министерство образования устанавливает общенациональные стандарты обучения,

численность преподавательского состава, утверждает руководителей окружных отделов образования, контролирует применение учебников. Многие вопросы решаются на местах с учетом специфики региона. Страна поделена на сравнительно небольшие учебные округи. Непосредственное руководство общенациональными школами в округах возложено на местные отделы образования, состав которых формируется губернаторами префектур и мэрами муниципалитетов. Управляют муниципальными школами, т. е. учебными заведениями, созданными местными властями, как правило, сами учредители. Работа муниципальных школ определяется комитетами по образованию. Комитеты не зависят от правительственной администрации. Их членами являются профессионалы-педагоги, а также представители общественности: местные жители, родители учеников. Предпринимаются меры по дальнейшей децентрализации управления образованием. Так, школы используют санкционированные Министерством учебники, имея возможность выбора. Министерство субсидирует учебные заведения на 25 %. Остальные средства идут из местных бюджетов.

1.2. Программы и технологии

Типология и приоритеты программ. Номенклатура учебных программ общего образования достаточно устойчива. Сосуществуют несколько типов учебных программ. Традиционный тип – программы обязательных курсов. Их насчитывается не более десяти. Куда многочисленнее профильные программы. Профильные программы могут быть углубленными и облегченными. Обязательные программы могут переходить в число профильных. Распространены также интегративные программы, которые знакомят во взаимосвязи с несколькими науками и видами деятельности (классический пример – программа естествознания). Плюсы интегрированных программ: привитие компетенций мышления более высокого порядка, меньшая фрагментарность учебного процесса. Вместе с тем интегрированные программы породили немало вопросов из-за угрозы снижения уровня фундаментальных академических знаний.

В мировом педагогическом сообществе накоплено немало ценного при разработке учебных программ. Разрабатываются программы, которые позволяют стимулировать интерес к новому знанию и одновременно представлять различные взгляды и мнения об окружающем личность мире.

В программах все заметнее проявляются элементы стандартизации. Стандарты в образовании – феномен далеко не новый. Первыми «стандартами» образования были инициации подростков во взрослую жизнь (эпоха первобытности), каноны воспитания и обучения – «калогатия» (древняя Греция), обучение шести искусствам (древний Китай) программа семи свободных искусств (европейское Средневековье) и т. д.

Стандарты – важный, но отнюдь не единственный инструмент, регулирующий программы. Они вводятся для регламентации предметного обучения и рассчитаны на повышение уровня подготовки всех учащихся. Уровень освоения стандартных программ должен согласовываться с возможностями различных групп школьников. Между тем школа сталкивается с противоречиями между стандартизированным обучением и необходимостью учета интересов и способностей учащихся. Так, есть опасность сужения кругозора подростков, которые занимаются по менее насыщенным элективным программам обязательных дисциплин.

Программы должны настраиваться на требования жизни и потребности школьников, выработку у них компетенций

способностей творческого поиска, принятия ответственных решений. Программы начального образования усложняются, становятся более вариативными. Претерпевают существенные изменения программы среднего образования. Они становятся более гибкими, открытыми к обновлению. Создаются модульные программы с «незаполненными позициями», куда можно включать новые дидактические материалы. Возникает иной баланс обязательного и элективного. Изменения производятся двумя путями: экстенсивным и интенсивным. Первый путь – традиционный. Он предусматривает дробное предметное обучение. Разрастаясь количественно (продлеваются сроки, увеличивается объем), качественно такое обучение одинаково для всех учебных дисциплин. Интенсивный путь – создание программ, иных по целям, структуре и содержанию. Программы интенсивного типа ориентированы на полноту переживания, осознания и осмысления учебного материала.

Россия. Базисный учебный план российской начальной школы включает русский язык как государственный, родной язык и литературу, математику, окружающий мир, искусство, физкультуру, трудовую подготовку. В 1990-х гг. разрабатывались программы 4-х и 3-х летнего обучения. В них входят русский язык и литература, иностранный язык, история и обществоведение, искусство, окружающий мир, география, математика и основы информатики, физика и астрономия, химия, биология, трудовое обучение и спорт. В 3-х летней школе по этим предметам предусмотрена возможность спецкурсов.

Актуален пересмотр задач программ начального обучения. Так при преподавании языка и литературы речь идет о необходимости учить понимать, анализировать, истолковывать текст в знакомых и новых для учащихся познавательных обстоятельствах. Чтобы совершенствовать обучение грамотности чтения, по-видимому, необходимо согласиться с широким пониманием этого понятия как в том числе использования прочитанного в различных жизненных ситуациях.

В российской средней школе происходит радикальное изменение программ. Приобрела популярность компетентностная концепция, сторонники которой полагают, что программы должны переориентироваться со знаний на компетенции и умения и взамен прежней формулы «знания-умения-навыки» придерживаться алгоритма «умения-навыки-знания». Один из разработчиков компетентностного подхода В.В. Краевский утверждает, что «ключевая компетенция, которой должны овладеть учащиеся школы – это способность решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях. Знания в этом случае

не занимают самодовлеющую позицию, они включаются в содержание обучения в качестве лишь одного из компонентов и не являются самоцелью».

Компетентностный подход к учебным программам нашел поддержку в официальных кругах. Как заявлял в 2008 г. министр образования и науки А.А. Фурсенко, «старая школа готовила фундаментальных специалистов, а в настоящее время требуются «потребители технологий».

В учебных программах намечены новые приоритеты: формирования способности применять полученные знания в разнообразных жизненных ситуациях, решать поставленные проблемы научными методами, уметь работать с различными источниками информации и критически оценивать полученную информацию, выдвигать гипотезы и проводить исследования, их подтверждающие или опровергающие, аргументированно обосновывать высказанную точку зрения. Предлагается повысить внимание к применению основных естественнонаучных понятий для объяснения реальных ситуаций из повседневной действительности. Особые усилия направлены на развитие интеллектуальных умений, способствующих критическому анализу предложенных ситуаций, их объяснению, а также решению поставленных проблем. Так, при изучении естественнонаучных дисциплин ставятся задачи формирования умений ясно и логично излагать мысли, используя научную терминологию.

Учебный план средней школы включает обязательные и профильные программы. Они практикуются после начального обучения в средней школе. На ступени основного среднего образования преобладает обязательный учебный материал, в полной средней школе усиливается диверсификация программ. Базисный план основной школы включает полный и минимизированный набор образовательных областей: язык (родной, русский, иностранный) и литература, искусство, математика, физика и астрономия, химия, география, экология, кибернетика и информатика, биология, общественные дисциплины, технология, техника, труд, физкультура. Базисный план полной средней школы содержит тот же набор образовательных областей, а также увеличенное число профильных программ.

В 2012 г. принято решение о введении с 2020 г. новых федеральных государственных стандартов полного общего образования (ФГОС). Согласно этим стандартам в учебном плане насчитывается девять или (по желанию) десять обязательных предметов. Вопрос о создании примерных образовательных

программ вынесен за рамки стандартов. Учащиеся получают право на выбор образовательного будущего. 2/3 учебного времени отведено на изучение обязательных предметов, 1/3 – предметов по выбору. Стандарты выстроены в рамках требований вариативности. Вопрос, однако, состоит в том, насколько педагогически удачно это сделано. Есть проблема, кто и как будет создавать примерные программы. Речь не может идти ни о гиперболизации профильного обучения, ни о невнятных попытках систематической организации стандартизации такого обучения. Вряд ли стоит идти по пути чрезмерной вариативности полного общего образования. Точно также. по-видимому, не имеет перспективы всеобъемлющий принцип множественности обязательных учебных дисциплин. Истина, как всегда, в «золотой середине».

Новые ФГОС содержат и другие риски. Так в них уделено сравнительно скудное место наукам об обществе. Программы ориентируют на освоение большого объема знаний, строятся на идее, что воспитывают и готовят к жизни прежде всего знания. Традиции единой и всегда верной «точки зрения на мир» все еще присущи преподаванию гуманитарных дисциплин. Мало внимания уделяется развитию интеллектуальных умений, связанных с анализом, обобщением и оценкой предложенной ситуации. Недостаточен диалогический характер гуманитарного образования. Вследствие этого российских учащихся затрудняют задания, требующие соотнести различные точки зрения на явления и события, высказать собственную версию их смысла. Только в последние годы появились программы по литературе и обществоведению, где даются различные позиции и взгляды на общественные явления, художественные ценности. Давно поставленная перед школой цель подготовить выпускников к свободному использованию математики в повседневной жизни в значительной степени не достигается во многом в силу академической направленности школьного курса, что привело к отсутствию должного внимания к практической составляющей содержания математического образования в основной школе.

США. Программы американской элементарной школы предусматривают приобретение «основных компетенций» – теоретическое и практическое освоение английского языка, литературы, начал математики, географии, естествознания, граждановедения, трудового обучения, цикла эстетического образования (музыка, рисование, пение, ваяние), занятия спортом и физическое развитие, приобщение к общественным нормам морали и поведения.

Программы элементарной школы становятся более

насыщенным и диверсифицированными. Так, программа по математике предполагает знакомство с основами алгебры и геометрии, которые ранее изучались в средней школе; поощряются «продвинутые программы» для одаренных детей.

В 1960-х гг. в США осуществлена «реформа пяти базисов», в результате чего во многих старших средних школах предлагался обязательный набор из 5 учебных предметов и множество элективных курсов. Были подготовлены элективные продвинутые программы по математике, физике, химии, биологии. Основная масса учащихся (до 75 %) предпочитала вообще не изучать академические дисциплины сверх стандартного объема. Чтобы исправить ситуацию, в школах ввели облегченные специализированные курсы по точным и естественным дисциплинам.

На волне сокращения объема обязательного обучения некоторые школы, например в Сан-Франциско, уменьшили число обязательных базисов до 3: английский язык и литература, математика, социальные науки. Одновременно резко возросло количество узкоспециальных, утилитарных курсов. В итоге академическое образование оттеснялось на задний план. В рамках подобной негативной тенденции в 1983 г. в 36 штатах минимальный срок изучения математики в средних школах снизился до 1 года. Аналогично сокращались курсы физики, химии, биологии. Ни в одном штате не было обязательным изучение иностранного языка. Меньшинство старшеклассников занималось по полной программе научными дисциплинами: физикой – 16 %, химией – 35 %, биологией – 35 %.

Модель программ в виде базового ядра и многочисленных элективных курсов привела к снижению требований по общему образованию, слабой координации системы избираемых дисциплин, размыванию систематического общего образования. На фоне этих явлений реформы стали расширять программы обязательного полного образования. Усилилось движение «назад к основам», представители которого (Т. Юнг и М.А. Рэйвид и др.) настаивали на большем внимании глубокому изучению академических предметов. Национальная педагогическая конференция (1976) предложила ужесточить стандарты обязательной подготовки. Предусматривалось, к примеру, учить школьников оперировать процентами и десятичными дробями; давать добротное знание отечественной истории; вести обязательное изучение основ естествознания; повысить грамотность учащихся.

Одним из ориентиров реформы программ в таком направлении стала концепция, предложенная специалистами

Висконсинского Университета. Главные тезисы концепции: совершенствование качества образования путем повышения общенаучной подготовки, достигая технологической грамотности в виде способностей планирования, критического мышления, самообразования. Признавалась необходимость усилить в программах гуманитарный аспект за счет материалов о величайших научных открытиях и ученых, введения курсов экологического, энергетического, здравоохранительного образования.

Реформа по усилению академизма среднего образования стала осуществляться на общенациональном уровне и в отдельных учебных заведениях. С 1982 г. в государственных средних учебных заведениях начали возвращать в разряд основных дополнительные учебные дисциплины. Эту меру к 1984 г. осуществили более половины учебных округов. С начала 1980-х гг. растет численность т. н. фундаментальных школ, где стремились к более основательному академическому образованию учащихся.

К середине 1990-х гг. сторонники реформ образования вводят новый для США лозунг «стандарты». Вначале к стандартам относились как к способу инициировать особенно те школы, где было много слабых учеников, улучшить качество их обучения путем увеличения объема приобретаемых знаний. Затем речь пошла о подготовке всех школьников с ориентацией на стандарты [П.А. Грэм (2011)]. Национальной задачей реформ общего образования в 1994 г. была провозглашена разработка «академических стандартов мирового класса» [Goals 2000]. Для решения задачи был Создан Национальный совет по квалификационным стандартам. Генеральной линией оказалось введение стандартов результатов в форме показателей на тестовой шкале измерений (performance standards). Стандарты подразумевают национальный консенсус относительно содержания учебных дисциплин и однородный уровень достижений к моменту окончания последнего, 12 класса средней школы.

Участники дискуссии по поводу стандартов достижений для учащихся (конец 1990-х гг.) сошлись на том, что стандарты должны отражать высокие ожидания; обеспечивать наблюдение и руководство, но не становиться национальным учебным планом; быть национальными, добровольными, не устанавливаемыми федеральным правительством; быть динамичными. При трактовке понятия стандарт образования чаще речь идет о минимуме знаний и умений, которым должны овладеть школьники. Есть и более широкая интерпретация. Так Национальный комитет по

квалификационным стандартам выделяет два взаимосвязанных типа образовательных стандартов: содержательные (начальный уровень обучения), стандарты ученического участия (конечный уровень обучения). Стандарты полного общего образования предусматривают достижение компетентности в таких учебных областях как английский язык, обществоведение, граждановедение, иностранные языки, география, история и искусство, естественные дисциплины и математика. Содержание стандартов по отдельным предметам оказалось более сложным, чем те минимумы, на которые ориентировались ранее школы. Так стандарты по математике, предложенные в 1989 г. Национальным советом учителей математики, имели ввиду учить не только счету, но и давать знания и умения решать задачи. Стандарты по истории были рассчитаны на гораздо больший объем знаний, чем вмещали действовавшие учебные планы, и учителя нередко отходили в сторону облегчения от стандартов [П.А. Грэм (2011)].

В 1990-х гг. появился новый стандартный учебный план средней школы, состоящий из двух частей: для 1–8 классов и 9-12 классов. В первом случае это был единый учебный план. План предусматривал в 9-12 классах увеличение объема обязательных академических дисциплин и ограничение элективного обучения 25–30 % учебного времени. Учебный план не является обязательным. Однако большинство штатов (30 из 50) применяют федеральный закон «Об общем объеме образования», где зафиксированы установленные этим планом минимальные стандарты общего образования. Одновременно делаются попытки диверсификации стандартных программ. Например, в т. н. школах внутри школ применяются особые сочетания обязательных и элективных учебных программ, в «магнитных школах» – программы по интересам, в «чартерных школах» – авторские программы.

Великобритания. В начальной школе Англии основное учебное время посвящено изучению английского языка (40 %), 15 % занимает физическое воспитание, около 12 % – ручной труд и искусство, остальные часы распределены между уроками иностранного языка, арифметики, истории, географии, природоведения и религии.

В Великобритании нововведения коснулись, прежде всего, программ неполного среднего образования. В объединенной школе примерно половина учебного времени отводится на так называемое ядро – обязательные базовые дисциплины. Другая половина занята обязательными предметами по выбору, которые предлагаются в виде «пакетов», каждый из которых содержит несколько курсов гуманитарного, естественнонаучного или

математического содержания. До 1988 г. в базовое ядро входили 4 предмета: английский язык и литература, математика, религия, физическое воспитание. После 1988 г. состав ядра изменился: место физического воспитания заняло естествознание. В ядре появились также курсы французского и немецкого языков. Остальная часть программы по-прежнему строится на выборе курсов. Ученики вплоть до 16-летнего возраста занимаются по выбору одним из иностранных языков, историей, географией, искусством, музыкой, спортом. Тематика и программа подобных курсов разрабатываются с учетом пожеланий учащихся и их родителей.

Германия. В ФРГ стандарты образования учитывают тот или иной тип полного среднего образования. Они различаются в каждой из федеральных земель В реальном училище обязательными учебными дисциплинами являются физика, химия, биология, иностранные языки и другие академические дисциплины. В гимназиях – немецкий язык и литература, история, география, математика, биология, физическое воспитание, музыка, религия. Во всех типах средней школы обязательно изучение не менее двух европейских иностранных языков. В зависимости от профиля реального училища и гимназии предлагаются те или иные дисциплины.

Франция. Учебный план французской начальной школы определяет восемь приоритетных направлений: французский язык, иностранный язык, естествознание и технология, история и география, граждановедение, художественно-эстетическое воспитание, физическое воспитание и спорт.

В неполной средней школе (коллеже) в первые два года («подцикл наблюдения») обязательными являются французский язык и литература, европейский иностранный язык, математика, иностранный язык, история, география, экономика, граждановедение, эстетическое воспитание, физическое воспитание и спорт, технология. Обучение по этим областям ведется по полным или сокращенным программам. Полная программа нацеливает на повышение уровня подготовки всех школьников. Обучение по полной программе необязательно. В последующие два года («подцикл ориентации») создаются т. н. разнородные группы. В группах изучают стандартные программы в собственном ритме и объеме; ученики в зависимости от выбора усиленно занимаются по тем или иным концентрам образования. Программы становятся вариативными, появляются элективные курсы: древние и современные иностранные языки, математика, физика, химия, промышленная технология, стажировки на предприятиях и др.

В лицеях (полная средняя школа) предлагаются программы подвижного (модульного) типа: философия – литература, экономика – социология, математика – физика, математика – естествознание, математика – технология и др., а также ряд дополнительных программ: агрономия – техника, индустрия, социальные науки, музыка, геология, информатика и пр. Программ-модулей насчитывается свыше двадцати. Большинство ориентирует на изучение естественных, точных, экономических, политических, юридических наук. Указанные в титуле модуля предметы являются обязательными. К ним могут быть прибавлены облегченные специализированные курсы по различным научным дисциплинам. На дисциплины, обозначенные как главные в той или иной программе лицейского образования, отводится львиная доля учебного времени. Так, в гуманитарных секциях лицея дисциплины художественно-эстетического цикла занимают до 40 % учебного времени, а в секциях, связанных с искусством, и того больше – 84 %. Происходит регулярное обновление учебных программ. В обязательный учебный план включены английский и немецкий языки. Увеличен современный материал в курсах литературы, философии, истории.

Китай. Учеников начальной школы в Китае учат читать и писать на китайском языке, а также выполнять несложные математические упражнения. Кроме того, школьники младших классов изучают китайскую литературу и обязательно – английский.

В младшей средней школе к предметам начального образования добавляются в качестве основных физика, химия, биология, история, идеология и политика, география. В старшей средней школе – информатика. На изучение основных учебных дисциплин отведено около 30 %, элективных курсов – 70 % учебного времени. Согласно документам 2009 г. стандарты учебных планов неполной и старшей средней школы предусматривают обучение по 14 дисциплинам.: язык и литература, математика, английский, физика, химия, история, география, биология, техника, информационные технологии, физкультура и здоровье, музыка, искусство. Обычно учебная программа для 10 класса состоит в основном из обязательных дисциплин; ученики 11 класса выбирают факультативы в зависимости от будущей профориентации; в выпускном 12 классе школьникам дано право на свободный выбор предметов.

Учебный план средней школы строится по модульному принципу. Так предмет «искусство» включает 16 модулей, 6 из которых надо выбрать. Модули учебных предметов являются

самостоятельными информационными блоками. Начинать обучение можно с любого из них, переходя от модуля к модулю в произвольном порядке.

Япония. Основная часть учебного времени в японской начальной школе отведена на японский язык и арифметику. Остальные часы – на естествознание, обществоведение, музыку, уроки морали, физической культуры, искусства, рукоделия. Учащиеся осваивают национальную фонематическую азбуку, иероглифическую письменность (дети узнают лишь 851 иероглиф, а для чтения газеты необходимо знать 2,5 тысяч). На занятиях обществоведением даются отдельные сведения по географии, истории, на уроках естествознания – элементарные сведения о живой и неживой природе и человеке, при освоении математики выполняют арифметические действия и получают элементарные сведения по геометрии. Дети также знакомятся с правилами дорожного движения и учатся пользоваться библиотекой и компьютером.

Стандартизация в японской школе касается всех видов программ полного общего образования: обязательных, специальных и интегративных. Обязательные программы включает девять концентров. Выбор в пределах этих учебных областей весьма велик – около 60 курсов. Количество курсов по специальным программам доведено до 184. Интегративные программы могут предлагаться взамен обязательной и специальной программ: есть возможность выбирать курсы по физике, химии, биологии и геологии, математике и пр. В младшей средней школе учащиеся готовятся и к практической деятельности, знакомясь с основами сельского и водного хозяйства, промышленности, торговли, рыболовства. На уроках японского языка совершенствуется грамотность, количество заученных иероглифов не лимитируется, но достигает двух тысяч. Вместе с изучением грамматики школьники практикуются в составлении докладов, отчетов, ведут персональный дневник. Старшая средняя школа предусматривает углубленное изучение общеобразовательных дисциплин.

Общее и особенное в зарубежных и российских программах. В отечественных и зарубежных учебных программах просматриваются общее и особенное в объеме, построении, принципах усвоения дидактического материала.

Много сходного в базисных программах начального образования. Как пишут американские авторы в книге «Структуры школьного обновления», «программы и в 3-м тысячелетии по-прежнему будут включать изучение родного языка, естественных и математических знаний, физическую подготовку и т. п.»

Немало сходства в содержании и построении программ средней школы. К примеру, ученики средней школы США и России располагают определенным перечнем обязательных общеобразовательных предметов. Ученик американской средней школы (как и старшей российской школы) имеет индивидуальный учебный план, в состав которого помимо обязательных общеобразовательных предметов (core subjects) прибавлен перечень выборочных предметов (electives), таких как спорт, обучение игре на музыкальном инструменте, живопись, скульптура, хореография, театр и т. п. При этом ни американский, ни российский школьники не в праве совсем отказаться от необязательных предметов.

В то же время в отечественных и зарубежных программах общего образования есть немало отличий. Обратимся в этой связи к программам российской, американской, «интернациональной» школ.

В России основные предметы преподают каждый год. Так, математика изучается с первого по одиннадцатый классы, физика – пять лет подряд, химия – четыре года, биология – шесть лет. Программы построены так, чтобы один и тот же материал в какой-то степени повторялся из года в год: в старших классах те же самые концептуальные понятия преподносятся уже на более высоком уровне, чем годами ранее.

В США учебная программа построена иначе – по блочному типу. Это означает, что, например, программа по естествознанию (Science) для 4–8-х классов, будучи по содержанию схожей с российской программой по природоведению (хотя и содержит элементы химии и биологии), после 8-го класса распадается на независимые предметы: биологию, химию и физику. Эти предметы не преподаются непрерывно несколько лет, а блоками – по одному за год: в 9-ом классе – начала физики и химии (Integrated Physical and Chemical Science), в 10 классе – биология (в дальнейшем к ней не возвращаются), в 11-ом классе – химия. В 12-ом классе ученик может заниматься по программам второго уровня (химия, биология, анатомия либо астрономия, физику можно не изучать).

Есть отличия и в программах отдельных дисциплин. В России в учебных программах по математике акцент делается на преподавании от теории к фактическому материалу: к примеру, предлагаются теоремы и способы их доказательства. В США более важным считают привить навыки решения практических задач (real life problems). В российской школе на уроках естествознания сначала в достаточно большом объеме дается эмпирический материал, который впоследствии обобщается в правила, теории и

законы, то есть программа выстроена в соответствии с историческим развитием науки. В американских программах, наоборот, сначала предлагаются теории или законы при минимальном количестве рассмотренных в подтверждение примеров. Словесность (родной язык и литература) в школе США зачастую не выполняет, как в российской школе, литературоведческую функцию, а расценивается прежде всего через герменевтическую установку анализа текстов как способа познания окружающего мира.

Отличаются от российских и программы в «интернациональных школах» – международного бакалавриата (International Baccalaureate (IB)). Программы дисциплин IB по построению и содержанию в значительной мере совпадают с американскими стандартами и отличаются от российских программ. Так ученики 7 класса из г. Принстона (США) осваивают IB-программу по математике на уровне третьего-четвертого классов российской школы; к изучению собственно математики приступают в 8 классе, не касаясь разделов по алгебре и геометрии. Если в 10-ом классе Венской «интернациональной школы» темы по генетике изучают в конце учебного года и знакомятся лишь с азами темы «арифметические и геометрические последовательности», то программы в 10-ом классе российской школы предусматривают изучение тем по генетике, основательное освоение темы «арифметические и геометрические последовательности» уже с начала учебного года. Если десятиклассники российской школы довольно основательно изучают из программ по химии темы «моль» и «атомы» уже в 8 классе, то их сверстники в «интернациональной школе» Вены лишь приступают к изучению этих тем и т. д.

Ряд программ «интернациональных школ» по сравнению с российскими и американскими программами весьма продвинут. К примеру, программы по химии эквивалентны или сложнее программы первых курсов университетов. Успешное прохождение некоторых таких программ при хорошей оценке засчитывается как университетские.

Профильные программы. В средней школе большинства ведущих стран мира сокращается перечень и объем обязательных программ и одновременно нарастают масштабы использования (особенно в старших классах) программ профильного обучения. Тенденцией развития мирового полного общего образования является совершенствование вариативности, в особенности в виде профильного обучения. Суть профильного обучения чаще всего сводится к выбору углубленных учебных программ, либо введению в старших классах единичных дополнительных учебных

курсов по специальным дисциплинам в зависимости от профиля и ориентации при поступлении в вуз.

В мировой педагогике признается, что профильное обучение – реальная основа удовлетворения разнообразных интересов, способностей и склонностей учащихся. Профильное обучение рассматривается как эффективное средство повышения качества образования, обеспечения его непрерывности, формирования готовности к компетентному решению практических и жизненных задач, в том числе связанных с выбором профессии.

В теории и практике профильного обучения сохраняются серьезные проблемы. Одна из наиболее актуальных – выбор профиля (неустойчивость предпочтений учащихся; несовпадение желаний родителей с возможностями учащихся и др.). Профильное обучение содержит определенные риски для детей с разным уровнем подготовки. Как, к примеру, заявлял американский ученый Дж. Конант, требования к академическим дисциплинам, не входящим в обязательную программу, должны быть «такими высокими, чтобы у малоспособных учащихся не появился соблазн выбирать эти предметы».

В зависимости от профилей полное общее образование во многих странах к концу XX в. осуществлялось в обособленных отделениях школы или различных учебных заведениях. Целесообразность такого жёсткого подразделения становится сомнительной по мере роста числа профилей обучения. В настоящее время перспективнее выглядит иная модель, при которой во всех школах наряду с изучением обязательных предметов предоставляются широкие возможности изучения предметов по выбору. При этом программы в старших классах средней школы включают не только собственно образовательные профили, но и такие, которые традиционно относились к средне-техническому и профессиональному образованию. Иными словами, на старшей ступени среднего образования, как ранее на первой ступени, происходит формирование модели некой универсальной «объединённой школы». Такая модель давно существует в США, Канаде, Японии. На пути к такой модели – Англия, Россия и Франция.

Россия. В России профильному обучению предшествует предпрофильная подготовка в 9-м классе средней школы. Ее цель – выявление интересов, возможностей ученика на основе разнообразия небольших курсов, охватывающих основные области знания, что позволяет формировать личностный смысл выбора дальнейшего профиля обучения. В старшем звене общеобразовательной школы (10–11 классы) предполагаются не менее 11 профилей обучения: естественно-научный, физико-

математический, историко-географический, гуманитарный, социально-экономический, филологический, информационно-технологический, оборонно-технический, агротехнологический, художественный, универсальный.

США. В США профильное обучение начинается в 7 классе и в большинстве случаев осуществляется согласно федеральному учебному плану при сохранении возможности его конкретизации на уровне штатов и школьных округов. Номенклатура образовательных профилей, как правило, ограничивается тремя – академическим, общим и профессиональным. Их вариативность осуществляется за счет расширения спектра различных учебных курсов по выбору. К примеру, профильное обучение по направлению «Технология» в 10–12 классах одной из школ г. Лоринбург (штат Северная Каролина) предусматривает изучение четырех семестровых курсов: технология связи, технология использования энергии, промышленная технология, технология перевозок, которые могут изучаться в любой последовательности. Организации профильного обучения происходит на началах дифференциации, в соответствии с индивидуальными способностями и интересами учеников, практико-ориентированной направленности элективных курсов, в условиях психолого-педагогического сопровождения, осуществления предпрофильного обучение.

Технологии обучения. Методы и формы общего образования предусматривают педагогическую деятельность, направленную на приобретение академического образования, выработку определенных компетенций. При применении учебных технологий необходимо соблюдение, по крайней мере, нескольких условий: опора на ранее полученные знания, движение от эмпирического к теоретическому и наоборот – от теории к практике, применение приобретенных знаний. Банк технологий общего образования весьма обширен. Они адресованы как всей массе учащихся, так и определенным их группам.

Сравнение методов обучения в российской школе и школах ведущих стран показывает, что россияне проигрывают в постановке преподавания литературы, иностранного языка, химии, математики. В России пока не произошло радикальной смены технологий обучения. В учебниках, как правило, не отсылают к текстам по другим дисциплинам. В них фактически нет заданий, предполагающих поиск информации из разных источников. На занятиях по литературе «штампы прочно закрыли путь детского сознания к смыслам, текстам великих писателей и поэтов России» [Л.Л. Любимов (2012)] На уроках словесности при знакомстве, например, с официально-деловым стилем речи,

предлагают лишь простейшие шаблоны (заявления, автобиографии) и задания вводно-иллюстративного характера. Обычно не рассматривают образцы художественной публицистики на волнующие ребят современные темы. Задания к художественным текстам, как правило, не предполагают обсуждение разных точек зрения на прочитанное. В школе царствуют догматические традиции обучения словесности, венцом которых остаются сочинения, построенные по канону: «Вступление, основная часть, заключение».

В этой связи нелишне присмотреться к тому, как в школах Запада инициируют самостоятельную мысль учащихся путем т. н. креативных занятий. К примеру, десятиклассники интернациональной школы в Вене при анализе романа Д. Оруэлла «1984» «перевоплощаются» в его персонажей – «Большого брата» и тех, за кем следит его недреманное око. Если отечественные школьники обыкновенно заняты пассивным освоением грамматики и лексики иностранного языка, то учащиеся за рубежом ориентированы на активную межязыковую коммуникацию. Если в российской школе на уроках химии лабораторные опыты обычно в одиночестве выполняет учитель, то во многих школах ведущих стран зарубежья преподаватель проделывает такие опыты вместе со всем классом.

Невелики в российской школе сравнительно со школой на Западе масштабы дистантного обучения. Если наши школьники – частые гости Интернета, то их учителя заглядывают во Всемирную компьютерную сеть значительно реже. Иная ситуация на Западе. Вот как, к примеру, выполняет учебное задание по математике ученик 7-го класса Венской интернациональной школы. Под виртуальным контролем учителя, в режиме on line школьник решает задачи на домашнем компьютере; при неверном ответе ему ставят новые аналогичные задачи. Достоинство метода состоит в приобретении практических математических навыков. Вместе с тем такая методика не позволяет творчески осмыслить, находить самостоятельно причины неверного решения. Подобного изъяна лишены традиционные методы обучения математики, которые практикуются в российской школе.

1.3. Билингвальное обучение

Педагогическая значимость. В общеобразовательной школе решаются проблемы, связанные с внедрением билингвизма (или двуязычия). Учитывается, что язык ведущего этноса является уникальным инструментом межнационального общения и гарантом общенациональной идентичности, основным посредником с мировой культурой: в России – русский, в США и Великобритании – английский, во Франции – французский, Германии – немецкий и т. п. В ряде стран такую функцию выполняют два или более официальных языков: Россия, Бельгия, Канада, Швейцария и т. д.

Билингвальное обучение является одним из наиболее перспективных методов эффективного образования. Во многих странах с крупными разноязычными общинами в системе образования установлено двуязычное, трехъязычное и более обучение: Россия, Австралия, Бельгия, Казахстан, Канада, США, Финляндия, Швейцария и др.

При оценке роли языков в образовании необходимо учитывать, что каждый этнос обладает специфической прагматикой речи и что социокультурные ценности передаются посредством манеры разговора, использования определенных модальных глаголов, словоценок, соотносящихся с этическими нормами. Путем билингвального обучения приобретаются компетенции межкультурной коммуникации в многоязычном и многокультурном пространстве. В этой связи особое значение приобретает культурологическая направленность билингвального обучения, когда языки не только служат межкультурному общению, но и приобщают к способам мышления, чувствования, поведения, иным духовным ценностям различных субкультур.

Билингвальное обучение позволяет осознать культурные, этнические идентичности и многообразие, приобщаться к общенациональным ценностям. Благодаря такому обучению налаживается коммуникация разных этноязыковых групп, приобретаются дополнительные лингвистические знания как одна из гарантий социальной мобильности. В ходе билингвального обучения происходит взаимовлияние, взаимопроникновение, осознание общего и специфического носителей разных языков и культур. Образное мышление ребенка формируются в тесной связи с языком, и двуязычие, выстроенное на сравнительных смыслах, позволяет адекватнее понимать ту и иную культуру, а, следовательно, и снимать межнациональные противоречия.

Школьники-билингвы обладают более широким культурным

кругозором, чем остальные их сверстники. Они более открыты для межкультурного диалога. Особенно заметно это при двуязычном обучении одаренных людей. Школьники из низких социальных страт нередко воспринимают неродной язык как часть чужой и непонятной культуры. Такие учащиеся не получают достойного воспитания и обучения ни на одном из языков.

Россия. Билингвальное обучение в России формирует осознание одинаковой ценности русского языка и культуры, языков и культур иных этносов. Вместе с тем без знания русского языка не возможно осилить такие учебные предметы как математика, физика, биология, терминология которых фактически отсутствует в национальных языках.

Функция диалога русскоязычной культуры и языковых культур народов России посредством билингвального обучения проявляется в Российской Федерации по-разному. Помимо крупных автохтонных языковых групп, в России существует особая группа коренных малочисленных народов, у которых адаптационные и регулятивные функции родных языков и традиционных культур ослаблены. Многие из них являются бесписьменными, молодежь этих этносов практически не знает родного языка. В этих условиях билингвальное обучение содействует сохранению языков и культуры малых этносов.

Так, при билингвальном обучении малых народов Севера следует учитывать, что в диалоге участвуют этнокультурные группы, обладающие слабо развитой письменной культурой. Задачи билингвальном обучения в этом случае выполняются поэтапно. На первом этапе носители языка и культуры меньшинства обучатся языку доминирующей этнокультурной группы, обогащаясь ее культурными ценностями. Затем носители субкультуры глубже овладевают язык и культуру русского большинства, создают собственные культурные ценности, прежде всего письменный язык, литературу на русском языке. Далее от них можно ждать генерирования качественно новых культурных ценностей, включая литературу на родном языке.

Очевидна перспектива билингвального обучения: на русском языке и языке другого этноса, будучи вариативным по своим культурно-образовательным функциям. Так в областях и краях Российской Федерации подобное обучение может происходить в условиях, когда русский язык выступает как язык доминирующий, тогда как на территориях этнических республик такую позицию он разделяет с языками местных этносов.

Билингвальное обучение (русский и нерусский языки) осуществляется в национальных школах. Количество их растет: в начале 1990-х годов таких школ в общем числе

общеобразовательных учебных заведений было около 13 %, в 2011 г. – 45 %. Родном язык в национальных школах может изучаться как отдельный предмет. На нем в ряде случаев ведется все обучение. По данным на 2011 г. в национальных школах из более чем 239 языков и диалектов изучаются 89 языков; из них обучение ведется на 39 языках. Ученик, изучавший родной язык и родную литературу, может сдавать их в рамках ЕГЭ как предмет по выбору. При этом экзамен по русскому языку как общегосударственному обязателен.

Таблица 2

Число национальных школ с обучением на родном языке в процентах (8 самых распространенных) [«Вестник образования» (2008)]

Татарские	41,5
Башкирские	17, 5
Чувашские	11
АВарские	11
Якутские	8,5
Марийские	5
Даргинские	3,5
Тывинские	3

Двуязычное обучение в этнических республиках строится по-разному. Так в Кабардино-Балкарии национально-русское двуязычное обучение выглядят так: выбор родного (этнического) языка обучения, который доминирует до формирования языковой способности; переход на второй язык (русский) при достижении функциональной готовности учащегося к его изучению; при достижении сформированности речевых способностей на родном (нерусском) языке учебный процесс переключают на любом этапе на второй (русский) язык. Русско-национальное двуязычие реализуется по иной схеме: в качестве первого языка – русский; свободный выбор изучаемого (этнического) языка; пропедевтика приобщения к этническому языку без опоры на письменную грамоту. В Дагестане преподавание в школах ведется на 14 языках, начальная школа – на родном, дальше обучение идет на русском. В Ингушетии обучение в национальных школах идет на русском языке и планируются открыть гимназии с обучением на ингушском языке. В районах Севера модели национальных школ

по языку обучения следующие: с русским языком обучения; с родным языком обучения с 1 по 9 классы; с родным языком обучения в начальных классах; школы, с родным языком как учебным предметом с 1 по 9 классы; с родным языком как учебным предметом в начальных классах.

Методики преподавания русского и национальных языков остаются едиными. В противном случае затруднительно учить все население страны владению русским языком и сохранить другие языки и диалекты. Вместе с тем идет поиск совершенствования методик билингвального обучения. Так в Москве для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному предложено создавать языковые лагеря в каникулярное время, а также «нулевые» языковые годичные классы для 6–7-летних детей по изучению русского языка как иностранного. Программа классов предусматривает занятия пением, знакомство с русским фольклором, уроки страноведения.

При организации билингвального обучения возникает немало вопросов, связанных с распределением учебных часов, соблюдением добровольности изучения языков, перегрузкой тех учащихся, кто изучает более двух-трех языков, неравномерной языковой компетентностью школьников и т. д. Не хватает специалистов, владеющих методиками преподавания русского языка как иностранного. Мало учебных пособий для билингвального обучения.

Немало нареканий вызывает качество русского языка в национальных школах. Только в учебных заведениях, где школьники, для которых русский язык, по сути, родной (корейцы, татары, например), уровень владения им достаточно высок. Вызывает тревогу знания русского языка учащихся тех национальных школ, где преподавание ведется на родном языке. Многие из них плохо читают и пишут по-русски. В национальных школах русский язык часто оказывается ущемленным, и его статус принижается [см.: О. Артеменко]

США. Распространение в США билингвального обучения – следствие комплекса педагогических и социальных причин, в том числе намерений межнационального общения, роста «языкового национализма» (стремлений с помощью языка сохранить культурные корни) и т. д. На двуязычном обучении настаивают в первую очередь латиноамериканцы и иммигранты из Азии.

Законами США (1967, 1968, 1974), помимо обязательного изучения и знания государственного (английского) языка, предусмотрено и билингвальное обучение. Официально двуязычная система обучения сформулирована следующим образом: «Это использование двух языков, один из которых

является английским, в качестве средств обучения для одной и той же группы учащихся по четко организованной программе, охватывающей весь учебный план или же только часть его, включая преподавание истории и культуры родного языка».

Билингвальное обучение подтверждено законодательством 22 штатов. На Гавайях английский и местный языки считаются равными языками обучения. Билингвальное обучение поддерживается федеральными фондами и программами. В числе их – специальные альтернативные программы (Special Alternative Insructional Program), предполагающие использование родного языка в школе. Школьники, не говорящие на официальном языке, получают уроки английского. Обучение организуют и в частных учебных заведениях: на английском и языке этнического меньшинства. Создаются классы с преподаванием на родном языке, «простом» английском, а также смешанные классы, ученики которых не испытывают трудностей с английским языком. Классы делятся на разные уровни, в зависимости от глубины и объема изучаемого материала.

Программы и методики билингвального обучения вариативны. Широко используется т. н. метод погружения (immersion). Популярность метода оказалась следствием отторжения традиционного обучения иностранному языку с упором на фонетику, грамматику, правописание. Наиболее распространена модель под названием «переходного билингвального обучения» (transitional bilingual education). В этом случае 50 % предметов ведется на английском языке, а остальные – по программе двуязычия или многоязычия. Позднее школьников включают в одноязычный (на английском языке) процесс обучения в многонациональной школе. Обучение может быть групповым и индивидуальным. Часть программ и методик предусматривает развитие навыков говорения на неанглийском языке. Все программы также предполагают, что школьники должны приобрести такую компетенцию в языке и культуре большинства, которая обеспечит необходимый уровень общения в социуме. Выделяются три типа двуязычного обучения. Первый – поддержка способности говорить, читать и писать на родном языке, одновременно изучая английский. Вначале уроки ведутся на родном языке, а английский изучается как иностранный. Предусматривается, следовательно, переходное использование родного языка меньшинств как способа обучения (особенно в первый год обучения) до поддержки билингвального обучения в старших классах. Затем школьники обучаются на двух языках. Второй тип обучения не ставит целью обучать знанию двух языков. Родной язык используется до тех пор, пока школьники в

достаточной мере не овладевают английским, после чего обучение ведется лишь на этом языке. Третий тип обучения адресован классам, состоящим из англоязычных и неанглоязычных школьников. Общаясь, дети учат языки друг друга.

Канада. Популярность многоязычного обучения обусловлена желанием этнических общин Канады освоить собственные культурные идеалы, что затруднительно без хорошего знания родного языка, а также добиться жизненного успеха, что невозможно без овладения государственными языками (английский и французский). При этом возникают специфические проблемы. Так власти французского Квебека озабочены тем, что новые иммигранты предпочитают французскому английский язык. В связи с этим инициируется обязательное изучение французского языка на территории Квебека.

Билингвизм, то есть обучение на двух официальных языках – английском и французском – гарантирован Конституцией Канады. Более двух третей детей «новых иммигрантов» не владеют официальными языками, и для них организуется особое обучение на английском и французском. Оттава оказывает финансовую поддержку провинциальным властям при организации соответствующего многолингвального обучения. В результате с конца 1980-х гг. такое обучение стало популярным по всей стране.

В Канаде широко применяется преподавание второго языка с самого начала учебы – раннего тотального погружения (early total immersion). Модель практикуется в двух вариантах. Первый (вариант обогащения) используется англоязычным населением при изучении французского языка. В этом случае обучение идет интенсивно, в атмосфере использования французского языка как языка преподавания. Второй (вариант перехода) состоит в том, что дети из национальных меньшинств постепенно приобщаются к французскому и английскому языкам. При этом большая часть учебной программы преподается на официальных языках, а остальная – на языке меньшинства.

Применительно к Канаде можно говорить не только о билингвальном, но и многоязычном обучении. Помимо того, что, по сути, обязательно изучение двух национальных языков – английского и французского, широко распространено многоязычное обучение в т. н. классах наследия, где приобщают детей из малых субкультур к языку исторической родины. Классы наследия организованы в массовом порядке в шести провинциях. В них преподают, помимо английского и французского, на языке той или иной малой национальной группы. Классы наследия

действуют во внеучебное время, либо в рамках учебных заведений. Для получения государственной финансовой поддержки учащиеся классов наследия должны демонстрировать эффективное овладение английским и французским разделами программы.

Западная Европа. В Западной Европе билингвальное обучение рассматривается как одно из условий межкультурного диалога и противостояния национальной нетерпимости, ксенофобии. Наднациональными органами интегрированной Европы подготовлены и запущены соответствующие образовательные проекты: «Европейская хартия о региональных языках и языках меньшинств» (1992), «Плюрализм, диверсификация, гражданство» (2001) и др. Внедрение проектов должно учить «принимать, понимать и уважать взгляды и убеждения, ценности и традиции представителей других национальностей», «содействовать обучению языкам национальных меньшинств», «формировать у учащихся с первых дней учебы представления о лингвистическом и культурном многообразии Европы».

Европейский Союз и Совет Европы инициируют распространение учебных материалов на всех европейских государственных языках и языках национальных меньшинств, использование при изучении языков современных коммуникационных и информационных технологий. Предлагается учитывать стартовый уровень владения неродным языком, поощрять развитие речевых навыков общения на неродном языке и т. д.

В общеобразовательных учебных заведениях Западной Европы схема полилингвального обучения следующая: учащемся надо овладеть тремя языками: родным, одним из рабочих языков Европейского Союза, а также любым другим государственным языком стран Евросоюза.

На особом месте стоит проблема лингвистической подготовки малых национальных групп. Билингвальное обучение рассматривается как важная гарантия развития малых национальных автохтонных групп. Учителям приходится преодолевать существенные трудности. Учащиеся из малых субкультур часто плохо владеют неродными языками. За пределами класса, в семье, они предпочитают использовать родной язык. В Германии, Швейцарии, Финляндии так поступают от 54 до 66 % учащихся.

В отдельных странах Западной Европы традиция билингвального обучения складывается по-особому. Так, в Испании билингвальное обучение рассматривается как

проявление не только лингвистической самостоятельности басков и каталонцев в сфере культуры и образования, но и как важная основа их автономии. Государство гарантирует право обучения на каталонском языке и языке басков. Законы Каталонии и страны Басков предписывают овладение учащимися двух языков (коренного и испанского). От преподавателей требуют знания коренных и испанского языков. В Каталонии свидетельство об общем образовании выдается лишь при подтверждении достаточного знания коренного языка. Язык обучения в общеобразовательных учебных заведениях выбирается согласно пожеланиям родителей; в 99,9 % государственных начальных школ преподавание ведется на каталонском языке; в старших классах популярнее обучение на испанском языке. Иная статистика в частном общем образования. Тут меньше школ, где преподавание ведется на каталонском языке, и наметилась тенденция снижения количества подобных заведений (с 1992 по 1997 гг. с 70 до 58 %).

В стране Басков также поощряется преподавание коренного языка как способа сохранения этнической идентичности. Эскуара (язык басков) на котором говорят 25 % из 2 млн. жителей этого региона, обязателен для изучения на всех ступенях образования.

Последствия билингвального обучения в Каталонии и Стране Басков различаются. Каталонский язык распространен не только среди коренного этноса, но и некаталонцев. В Стране Басков ситуация иная: эскуара труден для изучения и не может соперничать с испанским как инструмент одноязычного общения.

Во Франции в начальных школах с середины 1970-х гг. закон предусматривает преподавание региональных языков – корсиканского, каталонского, итальянского, эльзасского, бретонского, баскского и фламандского. Педагогические перспективы билингвального обучения подтверждает опыт заморских департаментов Франции. В Новой Каледонии и на Таити французский является официальным языком, а также языком преподавания. Значительная часть населения считают французский язык родным. На нем говорят все жители, он служит межэтнической коммуникации. На Таити, кроме французского, вторым официальным языком является таитянский. У таитян двуязычное обучение (французский и таитянский) – давняя практика. В Новой Каледонии, где распространено до 30 языков канаков, преподавание ведется почти исключительно на французском языке, и билингвальное обучение – на французском и канакских языках – остается фрагментарным. Чтобы изменить ситуацию, была предложена модель билингвального обучения, согласно которой родной язык (канакский или французский)

первоначально служит языком обучения, а «второй язык» (канакский или французский) преподается как предмет. Второй язык должен вводиться после полного овладения родным языком (со второго-третьего года обучения) и постепенно превращаться в язык преподавания, тогда как канакские языки далее преподаются как предметы.

Уэльс (Великобритания) – один из образцов удачного учета путем билингвального обучения образовательных потребностей коренных меньшинств Актом 1967 г. в Уэльсе валлийский и английский языки уравнены в правах. К началу 1980-х гг. численность жителей, говорящих по-валлийски составила около 20 % населения Уэльса (500 тыс.). Растет число учащихся, изучающих школьную программу на валлийском языке, увеличивается перечень базовых дисциплин среднего образования, преподаваемых на коренном языке Уэльса, создаются специальные учебные центры для оказания помощи по изучению этого языка. В результате наблюдается рост говорящих на валлийском языке детей до пяти лет.

Любопытную практику многоязычного обучения можно наблюдать в крохотном государстве – Андорре. В результате роста населения андоррцы, каталонский язык которых является официальным, перестали быть абсолютным большинством. Ученики посещают французские, испанские и каталонские школы. Наряду с преподаванием на испанском и французском языках обязательным является изучение каталонского языка и культуры.

1.4. Компенсирующее обучение

Задачи, масштабы, адресат. Система компенсирующего обучения в виде дополнительных педагогических усилий учащих и учащихся предназначена нескольким основным категориям учеников: всем, кто может и хочет им воспользоваться; отстающим учащимся; имеющим проблемы с законом; иммигрантам; талантливым ребятам; детям-инвалидам. Компенсирующее обучение решает не только задачи ликидации неуспеваемости и поощрения образовательного потенциала детей, но и развития их социально-нравственных качеств, адаптации к школьной жизни.

В ряде стран компенсирующее обучение весьма масштабно и охватывает значительную часть учащихся, независимо от уровня успеваемости. Так в Китае и Японии с репетиторами занимаются даже те ученики средней школы, кто не относятся к неуспевающим. В Китае создан «Фонд для обязательного обучения в отсталых регионах», который ежегодно оказывает материальную поддержку более чем 600 тыс. учеников из бедных семей. В Японии действует разветвленная структура частного репетиторства (дзюко) и его услугами пользуется около четверти учеников начальной школы и до половины учащихся младшей средней школы. Такое отношение к учебе в условиях жесткой конкуренции настолько глубоко проникает в сознание маленьких китайцев и японцев, что стремление к самосовершенствованию в учении воспринимается ими как само собой разумеющееся.

Платное репетиторство приобретает все большее распространение и в России. Им пользуются ученики самого разного уровня успеваемости перед тем, как держать Единый государственный экзамен.

Обучение неуспевающих и «детей риска». Компенсирующее обучение понимается в первую очередь как педагогическая поддержка социально обездоленных неблагополучных учащихся, обеспечение равных возможностей образования для учащихся из различных социальных страт. Значительную группу нуждающихся в компенсирующем обучении составляют т. н. делинквенты – дети, совершившие противоправные и преступные деяния.

В педагогическом сообществе существуют пессимистический и оптимистический сценарии судеб детей, чьи школьные неудачи обусловлены низким социальным, экономическим и культурным уровнем семьи. Первый сценарий, подкрепленный социологическим исследованием в 1966 г. американских ученых во главе с Дж. С. Колеманом, не оставляет школе возможностей

сколько-нибудь заметно увеличить образовательные шансы детей из социально уязвимых семей. К аналогичным выводам пришли исследователи научной школы П. Бурдье, изучавшие механизмы культурного воспроизводства образования.

Оптимистический сценарий предложен в виде т. н. позитивной дискриминации (см.: М.А. Пинская, И.Д. Фрумин, С.Г. Косарецкий – Россия, А. Б. Лефебр – Франция, Э. Ганушек, Дж. Уайт, Д. Рейнолдс США и др.) предусматривает возможность качественного обучения и для тех школьников, над которыми, перефразируя Э. Ганушека, висит «проклятие социального происхождения» [см. Пинская М.А. и др.(2001)]. Такой сценарий в разной степени реализуется в виде компенсирующего обучения в России, США, Франции и ряде других стран.

Компенсирующее обучение решает задачи формирования учебной мотивации у слабоуспевающих, социально и педагогически запущенных детей. Компенсирующее обучение должно снизить социальную уязвимость детей из низов общества. Оно организуется для ликвидации неуспеваемости, неудовлетворительной подготовки учащихся. Подобное обучение предполагает сотрудничество школы и семьи, привлечение специалистов по психологии и ориентации, индивидуальный подход. Особенности такого обучения – дополнительные занятия, облеченные курсы, малая наполняемость классов, наличие классов адаптации, повторное обучение в одном классе.

Впрочем, противники повторного обучения считают, что второгодничество создает иллюзию компенсирующего обучения и утверждают, что зачастую оно не только не повышает уровень подготовки, но и педагогически вредно, так как второгодники теряют уверенность в себе, становятся трудными детьми. В России попытка отказаться от второгодничества оказалась неудачной. Второгодничества нет в начальной школе Англии, в младших классах французской начальной школы. Во Франции в старших классах начальной школы решение о повторном обучении принимают учителя, в средних учебных заведениях – при согласии родителей (в случае их возражения вопрос решает особая комиссия).

Россия. В России идет активный процесс формирования устойчивой группы учебных заведений с низким качеством обучения, основной контингент которых – дети из низких в социальном, экономическом и культурном отношении страт. Эти дети – главный адресат компенсирующего обучения.

Российское педагогическое сообщество вырабатывает стратегию помощи школам с низкими образовательными результатами. На слушаниях в Общественной палате (2012)

сформулирован ряд предложений относительно федеральной стратегии по борьбе с неуспеваемостью: выравнивание возможностей доступа учащихся к образовательным ресурсам; справедливое финансирование школ; повышение профессионализма преподавателей и др. Планируется сформировать в учебных заведениях с низкими образовательными результатами высоко профессиональные коллективы преподавателей во главе с креативными директорами – лидерами. В рамках такой стратегии названы несколько направлений компенсирующего обучения как проявления «позитивной дискриминации»: преференции для отстающих детей в виде предоставления им различных квот; программа поддержки сельских школ; повышение окладов для работающих со сложным контингентом учащихся; прямая финансовая поддержка учащимся их трудных семей, в особенности в виде допуска к бесплатному дополнительному образованию.

Масштабы компенсирующего обучения (исключая второгодничество) в российской школе невелики. Лишь в отдельных учебных заведениях есть классы компенсирующего обучения. В учебно-воспитательной работе с неуспевающими предусматривается определенная психотерапия. Российский педагог Г. Цукерман предлагает в отношениях с учеником руководствоваться следующими правилами: «не бить лежачего» (не наказывать дважды за одни и те же ошибки); не замечать более одного недостатка в минуту; не пытаться одновременно выправлять несколько недостатков (если вас, например, беспокоит прежде всего скорость чтения, не требуйте одновременно и выразительности пересказа); хвалить исполнителя, критиковать исполнение; сравнивать сегодняшние успехи ребенка с его вчерашними неудачами; не скупиться на похвалу; выделять любой успех; ставить перед школьником предельно конкретные и реальные цели.

В России «детьми риска» в одном только 1997 г. было совершено свыше 200 тыс. уголовных преступлений. 2/3 наркоманов – лица моложе 30 лет [Россия в цифрах. 2009]. В Москве за 6 месяцев 2009 г. осуждены за тяжкие и особо тяжкие преступления 133 несовершеннолетних; в столице более 50 % подростков совершают преступления в состоянии алкогольного опьянения.

В Российской Федерации имеется опыт положительной ресоциализации подобных «детей риска». Организуется образование с целью дать несовершеннолетним в местах лишения свободы академическую подготовку в объеме, сопоставимом с обычной школьной программой. В Москве, в каждом районе

действуют центры образования, занимающиеся с делинквентами. В рамках столичной программы «Дети улиц» (2010–2012) формируется территориальная система «шаговой доступности» педагогической работы с «детьми риска». Для них организуются летние оздоровительные лагеря. Их вовлекают во временную трудовую деятельность, спортивные секции, культурно-просветительские учреждения, клубы по интересам. По проекту «Социальное волонтерство» студенты московских вузов занимаются профилактической работой с детьми и подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию. В Пермском крае создано более 190 школьных служб примирения для разрешения конфликтных ситуаций детей делинквентов. В Пензенской области в 2007 году возрожден институт наставничества, адресованный «детям риска»: за подростками, состоявшими на учете в милиции, были закреплены шефы-наставники, которые вели профилактическую работу со своими подопечными.

США. Большинство современных американских теоретиков образования убеждено, что существуют пути массового качественного обучения. «Все учащиеся в состоянии успешно учиться, если их учить квалифицированно», – такой оптимистический вывод сделан, например, в докладе, представленном в 1983 г. в американском конгрессе (1983). Утверждениями, что школе по силам организовать всеобщее эффективное обучение пестрит американская педагогическая литература: «Несмотря на различные природные способности, каждый ученик способен учиться». Один из авторов такой идеологии М. Фуллан сформулировал несколько ключевых принципов программы повышения качества образования: ограничение основных приоритетов; решительность лидеров; использование коллективного потенциала педагогов; тщательная разработка стратегий: разумная отчетность; всеобщность [M. Fullan (2010)]. В педагогической мысли США имеет хождение версия обоснования перспектив массового качественного обучения, обозначенная формулой: «Все имеют одинаковые способности, просто они выражены по-разному». По сути, версия реанимирует утопическую идею эгалитаристского образования. Многие американские педагоги, сознавая несбыточность такой идеи и понимая, что учащиеся обладают разными потенциалами и возможностями, предлагают руководствоваться в борьбе против неуспеваемости иным постулатом: «Каждый ученик способен учиться и каждый ученик может и должен достичь успеха (success)».

Практика далека, однако, от подобных намерений. Фактически американские школы и учителя, чтобы улучшить

статистику успеваемости, зачастую облегчают программы обучения, пренебрегают знаниевой составляющей образования, стремятся сделать обучение для учеников увлекательным, но не обременительным, чтобы они получали от учебы одно лишь удовольствие (To have fun). Иное считается насилием над школьником. Предлагается не критиковать ученика за недостатки, а только хвалить за успехи. В США не говорят: «У этого ученика глубокое знание предмета, а у того – поверхностное». Целью обучения видят не столько знание (knowledge) предмета, сколько навыки (skills), а также успех (success) – даже за счет снижения качества академического образования.

С 1983 г. стержнем официальной политики становится борьба за успеваемость и качество образования. Федеральные власти предприняли в этой связи ряд законодательных инициатив.

Таблица 3

Законодательные документы США о повышении качества образования

Годы	Законодательные документы
1983	Доклад специальной комиссии по образованию при президенте США «Нация в опасности» (A Nation at Risk)
1985	Проект 2061. Наука для всех американцев (Project 2061. Science for all Americans)
1994	Президентский акт «Цели 2000. Акт об образовании Америки» (Goals 2000: Educate America Act)
2001	Президентский акт «Ни один ребенок не должен остаться за бортом (No Child Left Behind Act)
2001	Принятие программы «Гранты на улучшение школ» (School Improvement Grants — SIG)
2009	Принятие программы «Путь к вершине» (Race to the Top — R2T)

Упомянутыми в таблице 3 документами «Нация в опасности» (1983) и «Проект 2061 – Наука для всех американцев» (1985) планировалось к середине 3-го тысячелетия значительное повышение образованности нации. Речь шла о естественнонаучном, техническом и математическом образовании. Определялась цель достижения всеми американцами «научной грамотности», которая трактовалась как обобщенные естественнонаучные, социальные, математические и

технологические знания. Проектировалось развитие образного мышления школьников, усвоение выпускниками 12-летней средней школы сущности естествознания, математики, техники, приобретение ими сведений о вселенной, разнообразии форм жизни, воздействии культуры на поведение человека.

С 1980-х годов основой реформ по повышению качества образования становится идея стандартов и централизованных тестов. Были разработаны для общенационального экзамена в средних школах «тесты высоких ставок» (High Stakes Tests (HST), которые содержали достаточно сложные, высоко стандартизированные задания. Результаты, которые показывали школы согласно этим тестам, увязывались с системой поощрений и санкций. Важным аспектом реформы, направленной на повышения качества образования, оказались публичные рейтинги школ. Результаты рейтингов используются для школьного контроля и инспектирования. Для родителей такие рейтинги – немаловажный аргумент принятии решения, в какую школу отдать ребенка.

Амбициозная стратегия повышения качества общего образования была провозглашена в президентском акте «Цели–2000» (1994). В документе предусматривалось создание «нового поколения» учебных заведений. Планировалось к началу нового тысячелетия ликвидировать функциональную неграмотность; обеспечить окончание старшей средней школы 90 % подростков; вывести американских школьников на первое место в мире по успеваемости в математике и естественных науках; обеспечить компетентность выпускников средней школы в основных областях образования: английский язык и литература, математика, наука, иностранные языки, обществоведение, политология, экономика, искусство, история и география [Goals 2000]

В поиске путей повышения качества образования американские педагоги Д. Кэрролл, М. Хантер и др. ученые предложили в 1960–1990-х ряд проектов: «эффективной школы», «фиксированного образовательного результата», «полного усвоения знаний». Так к началу 1990-х годов идеей фиксированного образовательного результата руководствовалось около 2 тыс. учебных заведений. Проекты, следовавшие такой идее, предусматривают стимулирование и поощрение, мотивацию уверенности учащихся, ясные критерии оценки успеваемости, стабильность кадров учителей, рекламирование успехов лучших учеников, сотрудничество и коллегиальность педагогов, соблюдение порядка и дисциплины, систематичность и организованность классных занятий, индивидуальное обучение, участие родителей и общественности в работе учебного

заведения, самооценки учащихся, достаточное и вариативное время для обучения каждого школьника и пр. Предлагалось преподавать на адекватном уровне познавательной трудности, контролировать учебные результаты путем повторного обучения, полного освоения материала. Рекомендовалось сосредоточиться на задачах улучшения руководства учебным заведением, повышения квалификации учителей, создания комфортного морального климата в школе.

В нескольких колледжах среднего образования, применявших метод «наращивания успеха», для каждой учебной дисциплины устанавливали учебные цели по отдельным разделам. Изучение разделов заканчивалось тестированием. Учащиеся вправе выбирать тесты до тех пор, пока не усвоят материал или не получат проходной балл. Предлагались и иные варианты. Например, учащиеся занимались самостоятельно, пользуясь пособиями. После изучения определенного раздела программы проводилось испытания; для успеха необходимо было дать не менее 80 % верных ответов. Роль преподавателя состояла в помощи ученикам, когда она требовалась. Учащийся заканчивал освоение программы в зависимости от способностей, мотивации, скорости освоения материала и т. д.

В основу компенсирующего обучения положен ряд идей. В их числе – «Обобщенная модель процесса обучения» Б. Блума. Модель предусматривает выделение дополнительного времени и необходимой педагогической поддержки в виде компенсирующего обучения. Популярна также идея «Опыта учения с посредником» Т. Фейерштейна. Согласно этой идее, учащиеся приобретают «опосредованный опыт» благодаря ближайшему окружению, под влиянием которого формируется интеллект, приобретаются знании, компетенции, рождается вера в жизненный успех. Модель обучения неблагополучных учащихся – «Теория трехарочного интеллекта» – была предложена и апробирована Р. Стернбергом [R. J. Sternberg (1985)]. Ученый акцентировал внимание при компенсирующем обучении на развитии мышления, адаптации и решении персональных проблем учащихся.

Компенсирующее обучение систематически реализуется в общественных школах с 1970-х годов, когда были задействовано множество федеральных проектов. К началу XXI в. компенсирующим обучением занимались по почти 20 тыс. т. н. альтернативным программам. Особое внимание уделяется проблемным детям из цветных меньшинств. Например, с конца 1980-х годов в школах распространялась программа компенсирующего обучения «теплое руководство».

Наполняемость классов во многих школах уменьшалась до 20 человек, чтобы приблизить учителя к своим подопечным, повысить его ответственность за успехи школьников.

В настоящее время компенсирующее обучение осуществляется по ряду проектов. Один из них – «Продвижение через индивидуальную решимость» (Advancement via Individual Determination – AVID). Согласно проекту, ученики зачисляются в более продвинутые классы и одновременно им предоставлены дополнительные занятия с репетитором или однокашником [AVID].

Президентская администрация в 2009 г. существенно увеличила средства, отведенные на программу поддержки слабых школ – «Гранты на улучшение школ» (School Improvement Grants – SIG) Параллельно запущена программа «Путь к вершине» (Race to the Top – R2T), стратегической целью которой было повышение качества образования. На реализацию программ выделено около 4 млрд. долларов. Деньги получили 1200 учебных заведений, 45 % из которых – старшие средние школы. Для проблемных школ, претендовавших на участие в программах, обязательным был один из сценариев: замена директора и 50 % преподавателей; замена директора; переход школы в новую организационно-правовую форму; закрытие школы. Большинство школ избрали первый вариант. Полученные средства были пущены на финансирование определенных новаций. Так в одной из элементарных школ в Сент-Поле (штат Миннесота) была введена система парного участия преподавателей в уроке, когда учителя выступают как в роли наблюдателей, так и наблюдаемых. В старшей школе Онтарио (штат Орегон) были использованы информационно-коммуникативные технологии обучения. В одной из начальных школ Лас Вегаса была запущена тьюторская программа и т. д. [Remarks of U.S. Secretary of Education Arne Duncan (2012)]

Работа с «детьми риска» – обязательный компонент школьной и социальной работы в США. Для проблемных школьников создаются в ряде случаев т. н. школы продолжения образования. В них предлагается компенсирующий учебный план со специальным набором учебных курсов. Одна из школ – «Авил» (основана в 1991 г.) – действовала в г. Анкоридж. Школа предоставляет возможность продолжить образование подросткам, отчисленным из обычного учебного заведения. Преимущество отдано программам профессионального обучения. В 1995-96 гг. здесь учились 60 учеников, в том числе 30 несовершеннолетних матерей. В школе работают три учителя. В каждом классе насчитывалось не более 20 учеников. Учащиеся ежедневно

должны были посетить как минимум 4 занятия (что заметно меньше, чем в обычной школе) Если они пропускали занятия, то восполняли их на следующей неделе. По пятницам на общем собрании обсуждался план работы на следующую неделю, С учащимися встречались бизнесмены, специалисты по планированию семьи. Встречи проходили в форме бесед, где каждый мог получить ответы на интересующие его вопросы. Бизнесмены предоставляют выпускникам рабочие места.

В качестве примера другого подобного заведения можно упомянуть основанный в середине 1980-х гг. «Черный Каньон» (г. Эммет, штат Айдахо). В школе есть дневное и вечернее отделения. Ученики – те, у кого возникли проблемы в обычной школе, или кто ранее получал домашнее образование. В классах 15–18 учеников. Оценки зависят не только от знаний, но и посещаемости. Школьники ежедневно должны присутствовать на пяти занятиях; два занятия они выбирают индивидуально. При возникновении у школьника проблем с поведением учителя приглашают одного из родителей, и тот сидит на уроках вместе со своим чадом. Оказалось, такое «наказание» позитивно влияет на поведение детей. Главной задачей школы является искоренение проблем, из-за которых ученики попали в альтернативную школу, и помощь для возвращения в традиционную систему образования. До 20 % учащихся возвращаются в обычную школу.

Западная Европа. В ряде стран Западной Европы компенсирующее обучение слабо успевающих и «детей риска» является составной частью социально-педагогической деятельности.

Так, во Франции компенсирующее обучение наиболее масштабно применяется в т. н. «приоритетных зонах», где особенно велик процент отстающих учащихся. Таких «приоритетных зон» свыше 500. В них к началу XXI в. насчитывалось до 20 % от общего числа школьников. В 2010 г. приоритетным образованием было охвачено свыше 1700 элементарных школ и около 250 коллежей, где обучались порядка 113 тыс. учащихся [Bilan national des réseaux «ambition réussite (2011)] В зоны приоритетного образования направляются дополнительные средства, чтобы сократить наполняемость классов за счет увеличения преподавательского корпуса (в классах в среднем учится по 22 ученика). Поощряется индивидуализация обучения, в частности, работа с малыми группами учеников, пополняются фонды школьных библиотек, укрепляется материальная база учебных заведений. Увеличивается время индивидуальной работы с учащимися. В

школах вводится т. н. углубленная деятельность, которой предусмотрены персональные задания для учеников, испытывающих трудности во французском языке и математике. В начальных школах создаются классы «выравнивания», «адаптации», «поддержки», «коррекции», чтобы помочь детям справиться с отставанием. Практикуются два типа таких классов: специальные, либо в рамках обычного класса. Второму варианту отдается предпочтение.

Можно говорить об определенных достижениях Франции по компенсирующему обучению в «приоритетных зонах», где второгодничество снизилось с 34,3 % в 2007 году до 29,8 % в 2009 г. [Bilan national des réseaux «ambition réussite» (2011)].

Обучение талантов. В мировой педагогике устойчив интерес к обучению одаренных детей (А.А. Никитин, А.И. Савенков, В.С. Юркевич – Россия, Дж. Рензулли, К. Купер – США и др.).

Американские ученые, определяя содержание и условия работы талантливых школьников по «обогащенным программам», говорят о необходимости высокого планки специализации учебного материала, поощрения школьников к воспроизводству знаний, привлечения особо подготовленных учителей, способных учить на самом высокой уровне, направлять учебную деятельность школьников, разделять с ними интерес к знаниям.

В.С. Юркевич выделяет три основных типа одаренности, которые следует учитывать в общеобразовательной школе: академическая (ярко выраженная способность учиться); интеллектуальная (умение мыслить, анализируя, сопоставляя факты); творческая (нестандартное мышление и видение мира). При всех различиях, считает Юркевич, одаренных детей объединяет познавательная потребность, которая проявляется в жажде нового знания и в наслаждении от умственного труда. Названы и другие типичные признаки: стремление и умение общаться со взрослыми, повышенная эмоциональность, чувство юмора, особая речь.

К сожалению, способности и таланты поощряются не всегда. Судьба одаренной личности может быть попросту драматичной. Нередко учебные заведения, семья не обеспечивают для такой личности нестандартное образование. Исследователи дают разные ответы на вопрос, какой должна быть организация обучения одаренных детей. Предлагается обучать их в обычной школе или специальных учебных заведениях. Сторонник последнего варианта В. Юркевич пишет: «Нужны школы, где всерьез думают о развитии детей, где знают проблемы одаренных, где могут действительно учить и воспитывать детей, исходя из уникальности каждого ребенка. Учиться должно быть не только

интересно, но и трудно… Работа с одаренными – далеко не праздник, а тяжелый и ответственный труд… Хлопот с ними много, но и радости от этих хлопот – особенные», чтобы добиться ощутимой положительной динамики развитии детской одаренности можно лишь оставив одаренного ребенка в естественной для него среде[В.С. Юркевич (1996)].

Иное решение видит А.И. Савенков: воспитывать талантливых детей не в «тепличных» условиях специальной школы, не вырывая из круга «нормальных» сверстников, создать при этом условия для развития и максимальной реализации выдающихся возможностей. Как полагает российский ученый, это позволит не терять «потенциально» одаренных, «дать шанс» не только тем, у кого выдающиеся способности выявлены рано, но и тем, у кого они проявляются на поздних возрастных этапах [А.И. Савенков (2002)].

Хорошо известно, что большая часть выдающихся талантливых людей обучалась не в элитных, а обычных учебных заведениях. Такая тенденция, по-видимому, сохранится в дальнейшем; в любом случае в системе массового образования обучается, и всегда будет обучаться значительная часть будущих интеллектуальных лидеров. Вместе с тем проблема детской одаренности в системе образования многих стран мира решается путем создания особых школ либо специальных классов для одаренных. В них учат по более насыщенным программам. Существуют, так называемые проблемные книги, пособия для одаренных детей. Обучение призвано раскрыть юное дарование, помочь проявить его способности. Кроме того, для талантливых детей в обычных школах порой организуют так называемые продвинутые классы.

Бесспорно, что целенаправленные выявление и обучение талантливых школьников объективно необходимы, поскольку способствуют формированию будущего цвета нации. По подсчетам ученых, от 3 до 8 % представителей каждой возрастной группы обладают выдающимися способностями, но далеко не всегда могут их проявить. А.А. Никитин в этой связи считает необходимым создание системы учебной работы, включающую поиск, поддержку и педагогическое сопровождение одаренных детей.

Специальное обучение талантливых детей, начиная с раннего возраста, безусловно, целесообразно. При обычном обучении одаренные дети без особых усилий достигают успеха, а затем останавливаются в своем развитии или продвигаются вперед не столь заметно, как могли бы. Обучение одаренных поэтому следует ориентировать не на изменение количественных, а

совершенствование качественных параметров содержания образования. Методы и средства обучения должны максимально опираться на природную потребность ребенка в познании окружающего мира.

Россия. В России понимают необходимость взращивания интеллектуальной элиты. Важное направление образования – обучение одаренных детей и подростков. Ежегодно, начиная с 2005 г. определяются свыше 5 тыс. талантливых школьников: призеры международных, российских и региональных олимпиад, которые получают премии от 30 до 60 тыс. руб. каждый. В России накоплен важный опыт работы с одаренными детьми. Попытка специального обучения талантливых детей сделана в возникших после 1997 г. гимназиях и лицеях. Всемирную известность получила детская математическая школа имени А.Н. Колмогорова при МГУ (преподаватели А.М. Абрамов, А.Л. Семенов и др.). Одним из выдающихся выпускников школы был Г.Я. Перельман, решивший теорему Пуанкаре, над которой бились десятки лет ученые разных стран.

Открываются особые учебные заведения для талантливых детей. Одно из них – «Интеллектуал» (Москва). Как говорит директор школы Ю. Тиховский, «мы стремимся не гасить детскую естественную любознательность». Учащиеся, начиная с 5-го класса, углубленно изучают какие-либо предметы. Ученики 9-10-х классов, занимаясь по федеральным стандартам, одновременно учатся по индивидуальным планам и изучают сверх стандартной программы более насыщенные элективные курсы. В «Интеллектуале» работают высококвалифицированные преподаватели, в том числе из Московского государственного университета.

Обучение одаренных детей поощряется и вне учебных заведений. В отдельных регионах стали традицией многопрофильные зимние и летние школы для одаренных детей. Такие школы организуются в последние годы в Самарской области. Сюда приезжают победители областных школьных олимпиад. На подобных выездных сессиях не ставят оценок, а вместо уроков проводятся лекции и занятия по секциям (физика, математика, литература и русский язык, биология, химия, история и право, география и экономика). Вожатые (студенты университетов) помогают организовать досуг школьников.

США. В США выявление и специальное обучение наиболее даровитых учащихся – систематическая политика. Инструментом отбора служат тесты, с помощью которых определяют коэффициент умственного развития. Средние значения коэффициента – от 90 до 109 единиц. К одаренным относят тех,

кто имеет результат более 115 единиц. К ним относят также тех учащихся, которые, благодаря ярко выраженным способностям, «перескакивают» 1–2 класса. Важным критерием отбора талантливых становится умение нестандартно мыслить и действовать. Выделяют детей с «творческой жилкой», которые могут и не иметь формально высокого коэффициента умственного развития, но обладают блестящими способностями в какой-либо деятельности. Согласно программе «Мерит», ежегодно в США отбирают до 600 тыс. наиболее толковых учеников средней школы. Затем их вновь «фильтруют», после чего остается около 35 тыс. одаренных подростков. Несмотря на такие меры, оказываются замеченными лишь 40 % одаренных детей.

Расходы отдельных штатов с 1976 по 1985 гг. на организацию обучения одаренных учащихся выросли в 3 раза. На эти средства в 1976 г. обучались около 350 тыс. детей, в 1985 г. – уже более 1 млн. При выявлении и обучении талантливых со школами сотрудничают крупные фирмы и корпорации. Например, Standard Oil финансирует летние лагеря для одаренных, предоставляет для занятий свои лаборатории. Наиболее одаренные пользуются различными льготами для продолжения образования (стипендии, гарантии поступления в престижные университеты). Президент страны ежегодно принимает отличившихся учеников десяти лучших школ, демонстрируя внимание общества к талантливым сыновьям и дочерям Америки.

В обычных школах для одаренных проводятся занятия по продвинутым программам, с альтернативными подтемами. Есть и специальные учебные заведения для талантливых (в Бостоне, Нью-Йорке, Чикаго и других городах). Для даровитых школьников организуются летние курсы при университетах. Такие школьники работают над составлением персонального учебного плана с консультантами или специалистами по одаренности. Возможно и так называемое независимое обучение для желающих изучать дисциплины или проблемы, не включенные в стандарты, или намеренных освоить стандартные дисциплины на повышенном уровне. В 1970-х гг. подготовлены элективные продвинутые «новые курсы» по математике, физике, химии, биологии, в которых содержались материалы, ранее доступные лишь специалистам. Программы интересуют преимущественно подростков с высокой степени интеллекта.

Франция. Газеты и журналы Франции в 1987 г. облетела маленькая сенсация. Девятилетнему школьнику из Ниццы вручено свидетельство об образовании, которое обычно получает выпускник коллежа. Сегодня – это уже не сенсация. Во Франции появляется все больше пятилетних ребят, более способных, чем их

сверстники: они раньше начинают и быстрее заканчивают обучение. Есть школы для талантливых, где учат по более насыщенным программам и где обучение призвано раскрыть юное дарование, помочь ребенку в полной мере проявить свои способности. Чаще, однако, для талантливых детей организуют т. н. продвинутые классы в обычной школе.

Во французской школе, как и в других странах, часто не удается отыскать талантливых школьников. По данным, опубликованным в 1989 г., 5 % из 100 тыс. лицеистов, которые потенциально обладали весьма высоким интеллектуальным уровнем, не сумели попасть в вуз, поскольку их способности вовремя не были раскрыты и поощрены.

Китай. Новая концепция образования (2011) предусматривает более тщательное поощрение талантливых учащихся: помощь тем, кто хочет и может «перескочить» через очередной класс, кто желает перейти в более продвинутую школу или избрать сложные учебные курсы.

Обучение детей с отклонениями в развитии. Важное направление образования – обучение учащихся с отрицательными отклонениями в физическом и умственном развитии. Проблемы таких школьников отражают драматическую реальность: массовую рождаемость детей с патологиями как результата ухудшения экологической обстановки, плохих условий жизни, наследственных заболеваний, алкоголизма и наркомании родителей.

Россия. Российскими учеными накоплен опыт работы в школах для детей с отклонениями в развитии, предложены гуманистические перспективные методики обучения «необучаемых» (Т.Ю. Гроссман, А.И. Бороздин и др.) «Умственно отсталые дети прекрасно сознают и переживают свою ущербность. Но они совершенно не переносят, когда с ними обращаются, как с инвалидами», – уверяет А.И. Бороздин.

В 2011 году в обычных или коррекционных классах общеобразовательных школ России обучалось около 239 тыс. (более 50 %) детей с ограниченными возможностями здоровья. Нередко специальные учебные заведения для детей с проблемами здоровья располагаются неподалеку от городов (лесные школы). В специальных школах часть учеников занимается по обычным программам, остальные – по облегченным программам с акцентом на профессиональной подготовке.

В таких школах делаются попытки внедрять новейшие психолого-педагогические методики. Так, в 1989 г. в Медико-биологическом центре для детей с патологией органов слуха (г. Набережные Челны) методики имели коррекционную

направленность, суть которых состояла в том, чтобы вовлекать в процесс речевой коммуникации остатки слуха и остальные органы чувств. В начальной школе Александровки (Мурманская область) в 2012 г. обучение даунов осуществлялось в несколько этапов: анкетирование родителей; психолого-педагогический консилиум; индивидуальная программа педагогического сопровождения; специальная учебная программа; итоговый психолого-педагогический консилиум.

Значительная часть детей с проблемами в развитии (несколько менее 50 %) учатся в обычных школах. В одной такой т. н. инклюзивной школе г. Москвы (№ 1429) с такими детьми проводят особые занятия по физической культуре; обычные ребята и дети-инвалиды в классе и во время внеучебных занятий занимаются сообща; в начальных классах одновременно работают два педагога, один из которых (тьютор*)* помогает детям-инвалидам при выполнении учебных заданий.

США. В США к началу XXI века в общественных школах насчитывалось до 4,5 млн. детей-инвалидов. В 2006 г. медиками зафиксировано около 5 %. учеников, которые в силу у тех или иных отклонений имеют проблемы в обучении (learning disabilities). Закон об обучении детей-инвалидов (1975) подкреплен крупными субсидиями. Средства, время и силы, идущие на обучение и поддержку таких учеников, в разы превышают те, что выделяются на обучение беспроблемных детей. В каждой школе есть специальный департамент, занимающийся учениками – инвалидами, с ними работают психологи, социологи и другие специалисты. При желании родителей они могут обучаться в одном классе со здоровыми сверстниками.

Нередко в обычной школе для инвалидов создают особые классы. Часть таких детей выведена за пределы обычной школы. В прошлое ушли традиции, когда классы для инвалидов напоминали тюремные помещения с отдельными боксами для каждого ученика. Теперь они уютны, в них много игрушек, ярких плакатов, создающих обстановку праздника. Учебный день начинается с теплых приветствий и объятий. Детей учат, как вести себя в обществе, развивают мышление и речь. Старшие помогают младшим. Над детьми-инвалидами шефствуют ребята из обычных классов. Любой (даже крошечный) успех школьника однокашники и учитель встречают аплодисментами.

Западная Европа. Как и во всем мире, в Западной Европе растет число детей-инвалидов. Так во Франции с 1968 по 1979 гг. контингент учебных заведений для анормальных и больных детей увеличился в 16 раз. В этой стране стали больше уделять внимания судьбам этих детей. Вопросами обучения и

профессиональной подготовки умственно отсталых и инвалидов занимаются департаментские комиссии специального образования. Комиссии изучают досье детей, принимают решение о степени их инвалидности или отсталости, выделении соответствующих пособий, стипендий для приобретения образования и профессиональной ориентации.

Закон об обязательном образовании распространен и на детей-инвалидов: они получают образование в обычной школе, либо в специальном учебном заведении. Лишь в том случае, если это никак невозможно, ребенка-инвалида помещают в специальную школу.

Заметные успехи достигнуты в апробации средств обучения детей с ограниченными возможностями в Скандинавии. Здесь довольно широко применяются технические средства обучения (компьютерные программы, мобильные устройства, электронные книги и пр.), а также дидактические приемы: аудиальные, аудиовизуальные и визуальные (аудиокниги, диаграммы, карты, иллюстрации и пр.)

Обучение иммигрантов. С ростом «новой иммиграции» увеличивается категория детей иммигрантов, нуждающихся в компенсирующем обучении. Так в Западной Европе пик прироста учащихся – мигрантов пришелся на 1992–93 гг. В эти годы их число в общеобразовательных учебных заведениях выросло на 38,2 %. В школьных классах появилось множество учащихся, отличающихся по культурным и расовым признакам от европейских сверстников. Многие школьники-иммигранты – мусульмане.

Россия. В Российской Федерации обучение и педагогическая адаптация мигрантов облегчается исторически сложившимися традициями межнационального общения в Российской империи, а затем Советском Союзе. Проблема педагогической и социальной адаптации детей иммигрантов в России выглядит иначе, чем на Западе. Если многие иностранцы, въезжающие в Западную Европу, зачастую далеки от языка и культуры принимающего государства, то иммигранты из бывших республик СССР в той или иной мере приобщены к русской культуре и языку, что облегчает их интеграцию в российское этнокультурное пространство и обучение в общеобразовательных учебных заведениях. Но надо принять во внимание, что подобная благоприятная предпосылка адаптации иммигрантов постепенно исчезает. Юные иммигранты в своей массе гораздо хуже владеют русским языком и знакомы с русской культурой, чем старшее поколение.

В России назрела необходимость систематической социальной адаптации иммигрантов, в том числе в сфере

образования. Президент РФ В.В. Путин, предлагает при решении проблем интеграции и социализации иммигрантов сосредоточится на вопросах обучения. Российское образование, считает президент, должно отвечать самым высоким стандартам и стать привлекательным для иммигрантов. В.В. Путин выступил с инициативой введения для иммигрантов, желающих приобрести гражданский статус, обязательного экзамена по русскому языку, истории России, русской литературе и основам российского права. Российский президент заявил при этом о готовности государства сформировать для иммигрантов соответствующие образовательные программы [В.В. Путин (2012)] Дети иммигрантов учатся во всех типах общеобразовательных учреждений. В ряде российских городов появились школы, ставшие лидерами в компенсирующем обучении иммигрантов. Так в школе № 87 Екатеринбурга в 2007 г. осуществлялся педагогический проект для иммигрантов, который предусматривает развитие связной русской речи (начальная ступень), факультативный курс «Русский язык как иностранный для не владеющих или плохо владеющих русским языком» (5–8 классы), социально-психологический тренинг.

Научно – практический интерес для преодоления «культурного шока» детей-мигрантов представляет предложенная российским ученым В.В. Сериковым «стратегия родительского вовлечения» Такая технология исходит из прямой зависимости между результативностью обучения учащихся и степенью вовлеченности их родителей в учебный процесс. Предусматривается вместе с родителями активизировать определенную эмоционально-мотивационную сферу детского поведения – восприятие эффективного образования как способа достижения успеха в инокультурной среде. Тем самым семья инициирует учебную мотивацию и оказывается незаменимой силой, благотворно влияющей на результаты педагогической адаптации детей-мигрантов. «Стратегия родительского вовлечения» при обучении иммигрантов, однако, пока не получила сколько-нибудь широкого распространения.

Страны Запада. В США действует разветвленная система государственной поддержки образования мигрантов, организуется специальное обучение школьников-иммигрантов: двуязычные и многоязычные классы и школы.

В последние пятьдесят лет меняется и педагогическая политика Западной Европы в отношении иммигрантов. Поощряются адресованные иммигрантам учебные заведения «второго шанса». Для иммигрантов создаются классы адаптации. Их идея сводится к тому, чтобы дать подготовку молодым людям

из иммигрантских семей, которые не получили образования в системе образования страны пребывания. Такие классы имеют в виду, прежде всего, компенсирующее обучение для ликвидации академической неуспеваемости.

В ряде стран Западной Европы в рамках компенсирующего обучения практикуется двуязычное преподавание для иммигрантов. Так в Германии в ряде начальных школ обучение ведется на немецком языке и языке иммигрантов. В Дании иммигранты могут отдавать детей в школу с обучением на датском и родном языке, либо в учебное заведение, где преподавание ведется только на датском языке. В первом случае с детьми работают учителя – носители датского языка и языка иммигрантской общины. В Швеции законом оговорено право иммигрантов получать общее образование не только на шведском, но и родном языке.

В Англии реализуется ряд проектов, направленных на компенсирующее обучение детей иммигрантов: обучение английскому языку, пасторская поддержка (pastoral support programs), наставничество (mentoring) консультирование (counseling), художественная терапия (art therapy). Программы пасторской поддержки предусматривают составление личных образовательных планов учащихся мигрантов (Personal educating plan), сотрудничество с родителями детей иммигрантов, помощь общественных ассоциаций. Наставничество подразумевает индивидуальный подход к детям иммигрантов, консультирование – психологические тренинги таких детей. На тренингах, в частности, используется метод художественной терапии: создание психологического автопортрета, например. Существует сеть региональных консорциумов (Regional Consortia network), занятых педагогической поддержкой детей-иммигрантов. Консорциумы определяют социальные и образовательные потребности таких детей, оказывают им помощь в культурной самоидентификации, организации билингвального обучения. В случаях большого числа в классе иммигрантов применяется обучение в виде дополнительных занятий с малыми группами. В Германии для иммигрантов – детей начального школьного возраста организованы обязательные бесплатные курсы немецкого языка. В Нидерландах для иммигрантов обязательны годичные курсы, где, кроме нидерландского языка, знакомят с историей, культурой, законодательством страны.

Во Франции до середины 1970-х гг. школьники – иммигранты рассматривались как иностранцы, которым следует оставаться у своих культурных истоков. На школу возлагалась задача не покушаться на культуру школьников-иммигрантов, чтобы в

ближайшем будущем они могли безболезненно возвратиться на историческую родину. Занятия с ними проводили учителя, приехавшие из стран-партнеров Франции, которые и оплачивали труд таких учителей [O. Meunier; F. Lorcerie (2005)].

Со 2-ой половины 1970-х гг. во Франции в обучение школьников-иммигрантов были внесены важные коррективы в духе компенсирующего обучения.

Таблица 4

Этапы становления системы педагогической поддержки учащихся-иммигрантов во Франции

Годы	События
1965	Открытие в г. Обервиле первого класса для детей иностранцев из стран Магриба
1970	Создание экспериментальных классов для детей иностранцев. Официальный циркуляр, где регламентировалось обучение в таких классах и использован термин «дети иностранцев»
1973	Официальный циркуляр, где употреблен термин «дети иностранных мигрантов» и где сказано о необходимости их интеграции в жизнь французской школы
1973	Создание программ ELCO (обучение языкам и культурам происхождения детей мигрантов)
1974	Создание структур CEFISEM (Центры информации и школьной адаптации детей мигрантов) при учебных округах; центры должны были заниматься проблемами детей мигрантов, подготовкой для них преподавателей, методиками обучения иммигрантов французскому языку.
1981	Создание зон (позже сетей) «приоритетного образования» (zones et réseaux d' éducation prioritaire — ZEP/REP) для дополнительного компенсирующего обучения трудных и неуспевающих учащихся, в том числе иммигрантов.

Продолжение таблицы 4

Годы	События
1986	Учреждение классов адаптации и вводных курсов по французскому языку для вновь прибывших детей иммигрантов
Конец 1980-х гг.	В официальных документах укореняется термин «дети иммигрантов»
1997	Создание сетей приоритетного образования (REP) для активизации деятельности зон приоритетного образования (ZEP)
2002	Реорганизация CEFISEM в CASNAV (Центры обучения вновь прибывших детей иммигрантов и детей-визитеров). CASNAV заняты интеграций таких учащихся, преодолением в отношении них насилия, ксенофобии и дискриминации в школьной среде
2006	Реорганизация REP/ ZEP. Создание новой структуры для работы с детьми иммигрантов — «сети успешной реализации поставленных задач» (RAR/ RRS)
2008	Создание системы дополнительного «педагогического сопровождения» (accompagnement pédagogique) в начальной школе и коллеже в районах, где компактно проживают иммигранты

Как видно из таблицы 4, в 1970-х гг. во Франции были созданы первые структуры педагогической адаптации – приема (d'accueil) «новых иммигрантов», которые учреждались в элементарной школе, коллеже и лицее. В начальной школе иммигрантов одновременно зачисляют в т. н. класс инициации (интеграции) (classe d'initiation (d'intégration) – CLIN) и класс, соответствующий их возрасту и уровню развития. В «классе инициации» дети в течение максимум одного учебного года осваивают начатки устного и письменного французского языка, параллельно занимаясь не в полном объеме в обычном классе. По завершении «класса инициации» школьники обучаются вместе со сверстниками по общей программе. В 1970-х гг. в начальных классах появился предназначенный иммигрантам «интегрированный компенсирующий курс» (cours de rattrapage intégré (CRI) – дополнительные занятия по французскому языку.

В коллежах функции приобщения иммигрантов к французскому языку выполняют «классы адаптации» (classes d'adaptation (CLAD), в лицеях – «классы для не получивших ранее образования» (classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) С 1980-х гг. действуют Центры обучения французскому языку для вновь прибывающих на жительство во Францию (centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).

Во Франции с 1981 г. осуществляется адресованная в

особенности мигрантам политика т. н. позитивной дискриминации – компенсирующее обучение в «приоритетных зонах образования» (Les zones d'éducation prioritaires (ZEP). В таких зонах, к примеру, создаются классы с гораздо меньшим, чем обычно, числом учащихся [D. Groux (2002)].

Эффективность обучения иммигрантов. Компенсирующее обучение иммигрантов приносит определенные плоды. Становится выше их успеваемость. Части иммигрантов удается сравняться в академических успехах со сверстниками из коренного населения. Так, иммигранты в США отнюдь не обречены на школьные неудачи. Их академическая успеваемость в значительной мере зависит от социально-экономического статуса родителей, длительности проживания в США. Это подтверждено сравнительным исследованием в середине 1990-х гг. во Флориде и Калифорнии 5 тыс. школьников-иммигрантов второго поколения: кубинцев, вьетнамцев (из относительно благополучных групп), гаитянцев и мексиканцев (из относительно неблагоприятных групп) [A. Portes and D. MacLeod (1996)].

Иммигранты в США настойчивы в достижении академических успехов и обнаруживают сильную мотивацию к образованию. Многие из них рассматривают достойное образование как инвестирование в свое будущее. При обследовании 26 тыс. учеников 8-го класса (1994 г.) выяснилось, что дети родителей, рожденных за рубежом, проявляют более активные устремления к образованию, чем школьники, чьи матери и отцы родились в США [G. Kao and M. Tienda (1995)].

В Великобритании высокая мотивация позволяет многим иммигрантам достигать академических успехов и опережать по результативности обучения своих сверстников из коренных жителей. При обследовании 20 английских средних школ (конец 1980-х гг.) было обнаружено, что многие учащиеся-иммигранты в возрасте от 13 до 16 лет оказались в английском языке и математике впереди одноклассников – коренных британцев из тех же социальных страт [D.J. Smith and S. Tomlinson (1989)].

Проводившиеся во Франции мониторинги (1989–1997 гг.) засвидетельствовали, что иммигрантам по сравнению с коренными французами присущи более выраженные амбиции в образовании. Они чаще демонстрируют намерения продолжать обучение в лицее, больше склонны добиваться успеха на конкурсе бакалавриата. Эти школьники по сравнению с коренными жителями «больше стремятся соответствовать позитивным ожиданиям учителей». Подобные наблюдения свидетельствуют, что система образования рассматривается в семьях иммигрантов как важный инструмент для социальной мобильности [L.-A. Vallet

et J.-P. Caille].

Во Франции учебная мотивация позволяет многим иммигрантам добиваться успехов в образовании. Было зафиксировано, что в элементарной школе иммигранты поначалу хуже, чем остальные сверстники, выполняют стандартизированные задания и менее успешны, чем одноклассники. В дальнейшем такое отставание иммигрантов исчезает, в первую очередь из семей сравнительно высокого социального уровня. Аналогичная картина наблюдалась в коллеже. Здесь в первые годы обучения иммигранты были менее успешными, чем их одноклассники. Однако постепенно разрыв сокращался, и качество образования иммигрантов повышалось год за годом, что подтвердилось на выпускных экзаменах после четырёх лет обучения. Позитивные последствия высокой мотивации части лицеистов – иммигрантов обнаружились и при мониторинге конкурсов на получение степени бакалавра. С первого раза конкурс бакалавриата выдерживали 19,4 % иммигрантов против 31,8 % французских учащихся. При повторных конкурсах результативность иммигрантов заметно увеличивалась, достигая 41,8 % против 57,9 % французов [L-A. Vallet and J.-P. Caille].

Сведения об академических успехах школьников-иммигрантов не должны заслонять понимания, что они испытывают значительные затруднения при получении образования. Для иммигрантов не сняты барьеры на пути к качественному образованию. Приобретение иммигрантами достойного образования, их вхождение в культуру страны пребывания проходит со значительными трудностями. Не изжита дискриминация учащихся из иммигрантских семей. Коренное население нередко отвергает идею совместного обучения с иммигрантами. Многие состоятельные семьи стараются поместить своих детей в частные учебные заведения, чтобы избежать контактов с иммигрантами. Их причисляют к людям «второго сорта», обреченным на низкие академические достижения.

В США особые сложности при получении образования испытывают иммигранты из Азии и Латинской Америки. Они обычно населяют так называемые «обездоленные территории» (depressed areas) Их дети учатся в неблагополучных школах, которые находятся в трущобах больших городов и отдаленных от культурных центров сельских местностях. Интеллектуальное развитие, доступ к достойному образованию иммигрантов осложнены в силу более низкого экономического уровня их жизни, многолетнего ограничения в правах, предрассудков и

предубеждений белого окружения.

«Новые иммигранты» в США сталкиваются при обучении с серьезными трудностями вследствие слабого знания языка и культуры коренного населения и остро нуждаются в пропедевтике отставания. Так, многие дети из испаноязычных семей отстают в интеллектуальном и языковом развитии от сверстников из семей коренных американцев. При обследовании более чем 8 тыс. маленьких жителей США (2005 г.) установлено, что если в возрасте до 2 лет латиноамериканцы и белые одинаково проходили тестирование на когнитивные способности, то 4-х летние латиноамериканцы уже отставали от белых сверстников в умственном развитии на полгода.

Сходные тенденции наблюдаются в Западной Европе. В Великобритании 33 % опрошенных в начале 1970-х гг. выходцев с Карибских островов дали отрицательный ответ на вопрос, сбылись ли их надежды получить достойное образование [R.A. Golz (2001)]. В Германии до 40 % подростков-иммигрантов не имеют возможности получать среднее профессиональное образование. В ФРГ иммигранты (итальянцы, турки, югославы) (данные на 1993 г.) были представлены по преимуществу в мало престижных типах средней школы и гораздо меньше, чем коренные немцы, – в гимназиях [R.D. Alba, J. Handl and W. Müller (1994)]. Во Франции компенсирующее обучение в классах для иммигрантов (CLIN и CLAD) оказалось мало эффективным и из-за отсутствия адекватных программ и методов, слабой профессиональной готовности, небольшого числа преподавателей. В последние 20 лет во Франции уменьшилась результативность «приоритетных зон образования», где учатся 90 % детей иммигрантов. В одной такой зоне – парижском предместье Клиши-су-Буа, где большинство населения – иммигранты, отмечен «непристойно низкий уровень образованности» и вдвое большее, чем в целом по Франции, число жителей без каких либо дипломов об образовании [B.Salanié].

1.5. Обновление учебного процесса

Понимание педагогических инноваций. Инновация (англ. innovation) – внедренное обновление, обеспечивающее эффективность учебного процесса – непременное условие динамичного развития общего образования. Инновационная деятельность, т. е. внедрение педагогических новшеств (новаций) – важный фактор эффективности образования.

В мировой педагогике при всей пестроте полемики о перспективах инноваций можно выделить два основных подхода: радикальный и консервативный. Так многие педагоги уверены, что нынешняя школа устарела. Иван Иллич в книге «Общество, отказавшееся от образования» (1971) заявляет, что современная школа обречена на исчезновение и что следует полностью изменить ориентиры образования, отменить обязательное обучение. По мнению Иллича, существующая школа не развивает детских способностей, заставляет дорожить лишь материальными ценностями и техническими знаниями [I. Illich Deschooling Society (1971)] «История учит, что все попытки подправить школу заканчивались ничем. Надо, следовательно, отказаться от школы», – пишет французский педагог Л.Бернар. «Жизнь подсказывает: надо менять не министров, а саму школу», – вторит Бернару соотечественница А.Маделен в книге «Освободить школу. На карте судьба образования». Их единомышленник французский педагог П. Барнлеи в книге с эпатирующим названием «Конец школы» (1983) пишет: «Сегодняшняя школа не справляется со своими задачами. Надо строить ее иначе». Сторонники «анти-школы» считают, что пришло время отказаться от «косметических операций» и приступить к решительной модернизации школьного обучения. Как пишет американец Дж. Холт, «пора перестать жить мифом, будто нынешняя школа – чудесное место для детей».

Критика сторонников «дескулизации» не всегда убедительна. Вместе с тем, их стремления к пересмотру педагогических традиций служат во благо образования. Тем не менее, большинство критиков школы составляют сторонники инноваций в рамках существующего общего образования.

Инновации в общем образовании условно можно классифицировать по двум видам. Во-первых, деятельность учебных заведений, где системно решаются вопросы обновление воспитания и обучения (нравственного, национального, экологического, трудового и пр.). Во-вторых, поиск, сосредоточенный на осуществлении дидактических новинок. Разумеется, такая классификация не означает, что инновации

идут исключительно в подобных жестких рамках. На практике предлагаются нередко одновременно разнонаправленные педагогические решения.

В российской педагогике сформулированы определенные теоретические обоснования инновационной деятельности. Так В.С. Лазарев предлагает модель на основе т. н. программно-целевого метода, которая построена на принципах целенаправленности; концентрации на приоритетных направлениях; системности; реалистичности; интеграции; непрерывности планирования; участия; контролируемости и др. Д.Левис формулирует научно-методические условия инновационной деятельности: объективная потребность, планирование приоритетов эксперимента, определение гипотезы, прогноз возможных результатов, маломасштабная пробная проверка экспериментальной программы. Н. Х. Розов считает, что предложения по инновации образования «должны не излагать субъективные… представления о «правильной образовательной политике», а по возможности предлагать инструменты для решения конкретных проблем образования» [Н.Х. Розов (2008)]. М.М. Безруких говорит о необходимости для модернизации образования использования фундаментальных исследований психофизиологического развития ребенка [М.М. Безруких (2009)].

Активные теоретических поиски, касающихся инноваций обучения, ведутся за рубежом. Понимание таких поисков несколько отличается от взглядов российских специалистов. Так, австрийский ученый К.-Х. Грубер в работе «Инновация образования в Европе» (1998) называет несколько соответствующих направлений европейской педагогической политики: предоставление равных возможностей получения образования, обязательное обучение двум иностранным европейским языкам, координация национальных образовательных проектов, совершенствование подготовки учителей и руководителей учебных заведений. Французский педагог Ф. Мерье предложил модель инновационного обучения, которая включат три основных элемента: четкая постановка цели обучения, инициация «умственных операций» учащегося, применение учащимися личной, наиболее эффективной стратегии обучения. Последний элемент включает, в частности, выбор приемов приобретения знаний (синтетический, аналитический, рефлексивный, импульсивный), выбор организации обучения (один, в паре, группой), степень вмешательства учителя (строго под руководством преподавателя, редкая помощь педагога).

В инновационных педагогических проектах можно выделить

ряд приоритетов: ориентация на гуманистические ценности, применение нетрадиционных учебных технологий, изменение стиля взаимоотношений учителя и ученика, отказ от энциклопедизма образования и др. Некоторые авторы таких проектов сулят радикальное улучшение образования и воспитания. Как замечает в этой связи У. Дж. Джонсон (США), многие ученые и учителя «хотят много и сразу». Другой американский педагог Дж. Ликкинз, отвергая подобный максимализм, считает, что следует определить реально достижимый набор предпочтений в реформах образования: «Образование как минимум должно обеспечить социальную активность, национально-расовое равноправие, научную подготовку, помочь работающим родителям, неполным семьям, готовить для успешной конкуренции в международной экономике».

Инновации общего образования – многосторонний, масштабный процесс, призванный приблизить школу к уровню социальных, педагогических требований эпохи технологической революции. Очевидны стремления к вариативности воспитания и обучения, использованию форм и методов, повышающих активность, самодеятельность, учащихся; педагогизации технических средств, интеграции школьного и внешкольного воспитания и обучения. Инновации позволяют упрочить связи между учителем и учеником, усилить персональный и, одновременно, коллективный дух обучения. Они предусматривают отказ от диалога «учитель – класс» и переход к тройственным отношениям «учитель – группа – ученик», что означает деятельность учителя как консультанта и организатора, сотрудничество ученика с учителем; соотнесение обучения с возможностями и интересами школьника, персональный ритм изучения учебного материала, обучение в подвижных группах, участники которых по-своему овладевают учебным материалом и т. д.

Пересмотр классно-урочных методов. Основной формой занятий в школах остается классно-урочная система, которая при всех ее достоинствах имеет определенные недостатки. Учебно-воспитательный процесс по преимуществу ориентирован на «учителя как центр обучения», на «среднего учащегося», что далеко от запросов, способностей, устремлений молодежи. Необходимость преодоления экзаменационных барьеров с их стандартами и регламентациями нередко лимитирует живую мысль школьников и студентов. Заметной частью методики обучения остается подражание. Учащиеся нередко оказываются несостоятельны, когда от них требуются инициатива, творчество.

Глубокие корни пустили малопродуктивные методы обучения – заучивание, повторение, гипертрофированная работа с учебниками. Так в Китае и Японии основным методом обучения остается заучивание большого объема материала наизусть. В результате сложился такой подход к овладению знаниями – сначала приобрести как можно больше информации, чтобы потом суметь ее использовать. Насколько это сложно, можно представить на таком примере: если российским школьникам для чтения русских текстов нужно знать всего 33 буквы, то китайским детям прежде, чем что-то узнать в газетном шрифте, придется запомнить 2–3 тыс., а в идеале – 6 тыс. иероглифических знаков.

В японской школе учащимся надо запомнить несколько вариантов произношения каждого из сотен иероглифов, освоить две буквенные слоговые азбуки по сорок восемь знаков каждая, а также латинский алфавит. Немалых усилий требует и изучение истории своей страны. Названия условных исторических эпох также обозначаются иероглифами, нередко архаичными, которые также надо заучивать.

Радикально настроенные педагоги призывают отказаться от классно-урочной системы. Наиболее непримиримую позицию заняли сформулировавшие свои позиции в 1970-х гг. сторонники дескулизации (И. Иллич – США, М. Маннони – Франция, Х. Шерер – ФРГ, Р. Миллер – Швейцария и др.).

Большинство педагогов, впрочем, далеко от подобного радикализма. Считая урок прочным фундаментом учебного процесса, они предлагают вдохнуть новую жизнь в классно-урочную систему, очистив от преувеличенной вербальности, формализма, стимулируя творчество учителя и учеников. Они намерены «влить новое вино в старые мехи», в первую очередь посредством корректировки форм и методов обучения. В ряде учебно-воспитательных заведений апробируются педагогические идеи, сторонники которых не претендуют на коренные перемены учебно-воспитательного процесса и где традиционная организация обучения не исключает отдельных педагогических инноваций.

Россия. На рубеже XX–XXI вв. в российскую школу приходит новый учитель, который, как пишет Л.Л. Любимов, хочет «учить детей понимать смыслы… бытия», а не «проходить» уроки [Л.Л. Любимов (2012)]. Есть острая надобность радикального пересмотра методов обучения, чтобы научить учащихся обращаться с нестандартной и противоречивой информацией, работать с разными типами текстов, применять полученные знания на практике. Необходим поиск вариативных способов обучения работы с дидактическим материалом различного

содержания, характера и формата, в особенности на занятиях по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам. Важно, чтобы такой материал предлагался не только в качестве иллюстраций, но требовал осмысления, вводил в познавательные задачи, при решении которых необходима рефлексия учащихся.

Очевидна потребность пересмотра методов математического образования. Российские ученые А.Л. Семенов В.В. Фирсов пишут: «В области российского школьного математического образования приходится признать, что наши недостатки являются продолжением наших же достоинств. Мы неплохо умеем обучать школьника, проявляющего интерес к изучению математики и имеющего определенные математические способности. Однако, продекларировав культурную ценность математического образования для всех, мы на практике обучаем всех так, как следует обучать лишь высоко мотивированных детей. Стремление обеспечить максимально возможный уровень математической подготовки учащихся часто оборачивается недопустимым давлением на слабого или плохо мотивированного ученика, отвращающим его от математики и от школы [В. Фирсов, А. Семенов (2009)].

В России во 2-ой половине XX в. в сфере общего образования были осуществлены эксперименты, направленные на обновление классно-урочной системы и методов образования. Нетрадиционные методы классно-урочной работы практиковались отдельными учителями. Так учительница С. Н. Лысенкова из Москвы применила методику опережающего начального обучения, которой воспользовались в ряде школ. Методика предусматривала, что трудные для детей темы изучались раньше, чем в оговоренные программой часы; велась так называемая перспективная подготовка на каждом уроке в малых дозах. Методика коллективного способа учебной работы (КСО) (В.К. Дьяченко, А.С. Соколов и др.) давала возможность школьникам расширять свои знания с помощью товарищей. В сельской школе-комплексе поселка Ясные Зори (Белгородская область) (директор М.П. Щетинин) в 1974–1979 гг. были применены уплотненные (35 мин.) уроки с контрастной сменой деятельности по интересам. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. около 10 учебных заведений апробировали концепцию диалога культур В.С. Библера. В одной такой школе в Красноярске в 3–4 классах предметом учебной деятельности становилась античная культура: учащихся на уроках математики знакомили с фрагментами учения Пифагора, на занятиях по истории читали сочинения Плутарха и Геродота и т. п. Масштабными оказались инновационные методики развивающего обучения в начальной

школе (Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова). В 1996/97 учебном году по методике Занкова работали около 30 % учителей, по методике Давыдова – Эльконина – 10 %.

Нетрадиционные методы обучения внедряют частные школы. К примеру, в школе «Мыслитель» (Москва) (1993) каникулы делятся на «домашние», которые дети проводят в семье, и творческие, когда учащиеся посещают театры, выставки, музеи, выполняют задуманные ими работы.

США. В школе США на рубеже XX–XXI вв. во множестве имели хождение претендующие на новизну педагогические приемы, формы, методы (learning strategies). В государственной системе образования насчитывалось около 20 тыс. инновационных (альтернативных) программ.

В 1970-80-х гг. одним из заметных новшеств стал метод «кооперативного обучения» (Р. Джонсон, Р. Славин, Д. Барнс и др.). При кооперативном обучении предлагалось прибегать к совместным учебным заданиям, дифференцированной групповой деятельности (члены группы выполняют общую работу), индивидуально-групповой деятельности (эстафете), когда каждый ученик выполняет часть общего задания, продолжая работу товарища. Методом предусмотрено добиваться «положительной зависимости»: осознания ответственности за свое обучение и обучение членов группы; взаимодействия учащихся; индивидуальной независимости; сотрудничества при решении проблем и конфликтов; перспективы совершенствования. К достоинствам метода можно отнести мотивационную направленность обучения. Кооперативное обучение позволяет ученикам эффективно осваивать академический материал, обсуждая его и оказывая взаимопомощь.

Было внедрено несколько вариантов кооперативного метода. Один из них – проект «Учиться вместе». Школьники делятся на группы, где обсуждают и решают те или иные задачи, темы, проекты и пр. Предусмотрено соблюдать 5 основных дидактических условий: 1) позитивная зависимость, то есть осознание каждым учеником того что его успех зависит от совместной деятельности с товарищами; 2) личное взаимодействие (общение, взаимопомощь); 3) личная ответственность (двойная оценка работы – групповая и персональная); 4) совместная оценка учениками хода работы.

Другая вариант кооперативного метода – «Учеба в группах непредвиденных обстоятельств». Согласно ему возможны организация групповых чтений и сочинений (6 класс), обучение в группах математике (3–6 классы). Предлагалось программировать поведение учащихся. Учитель мог пообещать ученикам

дополнительный отдых, если те выполнят домашнее задание. Поведение одного или нескольких школьников влияет на успех всей группы и, наоборот, успех отдельных ребят зависит от поведения всей группы. В одной из школ по такой модели осуществлялась программа «Поведенческая игра». Ученики класса были поделены на две большие команды. Когда учитель видел, что один из членов команды не соблюдает учебные требования, замечание получала вся команда. Если команда в течение учебных занятий получала менее 5 замечаний, она использовать по своему усмотрению свободное время в конце учебного дня. Если обе команды получали более 5 замечаний, таким преимуществом пользовалась команда с меньшим числом замечаний. Предполагалось, что подобная модель позволяет группе учеников достигать некоего стандартного успеха. Кроме того, каждый член группы, стремясь обеспечить командный успех, активно и успешно продвигается при освоении учебного материала. Сторонники кооперативного обучения подчеркивают, что оно содействует воспитанию социальных навыков: свободного общения и обмена информацией.

В отдельных школах в 1980–1990-х использовались нетрадиционные модели индивидуализированного обучения. Так в модели «мастерского обучения», сформулированной Б.М. Блумом, делался акцент на различиях во времени, которое выделяется учащимся для полного освоения учебного материала. Модели «индивидуальных стилей учебной деятельности» нацеливали на поиск наилучшего способа усвоения знаний для каждого ученика и построение в соответствии с этим учебного процесса. При выявлении позитивных ученических возможностей, определении способов обучения предлагалось ориентироваться на индивидуальные различия приобретения знаний, порожденные персональными способностями как следствия этнических, социальных и культурных факторов. Модель «индивидуально предписанного обучения» дробит учебный материал на множество конкретных целей, соответствующих разделам учебных предметов. Эти цели, таким образом, охватывают небольшие фрагменты учебного материала.

Немалая часть инноваций терпит неудачу из-за непродуманности замысла. Обратимся для примера к эксперименту «Первостепенное – в первую очередь» (First Things First), проходившему в начале 2000-х гг. В средних учебных заведениях создавались объединения (communities) из небольшого числа учащихся под присмотром стабильной группы преподавателей. Предполагалось, что учителя смогут лучше узнать учеников, и это позволит улучшить их успеваемость.

Участник эксперимента, наш соотечественник, А. Димиев объясняет, почему он оказался нереальным: «Один и тот же учитель должен был преподавать биологию, химию и физику. Можно ли знать все эти три предмета одинаково хорошо, так, чтобы преподавать их действительно на должном уровне? Об этом реформаторы просто не задумываются» [А. Димиев (2008)].

Франция. Во Франции регулярно осуществляются масштабные преобразования классно-урочной системы. В 1970–80-х гг. в начальной школе занятия в течение учебного дня были поделены на две половины (mi-temps), а в течение учебной недели – на три части (tièrs-temps). Школьники согласно «mi-temps» в первую половину дня занимались французским языком и математикой, в послеобеденное время – «развивающими» дисциплинами. К деятельности по «развивающим дисциплинам» относят занятия по истории, географии, естественным наукам, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. Согласно tièrs-temps, учебная неделя делилась на занятия французским языком и математикой; занятия по «развивающим дисциплинам»; занятия на открытом воздухе – экскурсии, прогулки.

Во французской школе отменены домашние задания вплоть до последнего класса начальной школы. «Домашние задания освобождают учителя от интенсивной работы в классе, а родителя от лишних забот. Домашние задания лишь на первый взгляд позволяют ускорить обучение. На самом деле ученик начальной школы попросту не справляется с дополнительными нагрузками в виде домашних заданий», – пишет сторонник такой реформы С.Оноре в книге «Родители и школа».

В 1960-1990-х гг. ряд начальных школ вносили изменения в традиционный режим занятий. Так создаются частные т. н. дикие школы, где преподают студенты и родители. В муниципальной школе Эгюэбаль (Крезо) подписывали контракты со школьниками, согласно которым ученики обязывались в оговоренные сроки выполнить ряд учебных заданий и упражнений. Практикуется деление учащихся на группы. В подобных группах, например, в ряде начальных учебных заведений города Реймса, происходили постоянные подвижки.

Во 2-ой половине XX в. в результате инноваций, затронувших среднее образование, были реализованы методики обучения «в собственном ритме» и «независимого труда». В ряде школ прибегли к работе «быстрых», «средних» и «медленных» групп, когда все группы осваивают одинаковую программу, но за разное учебное время и когда члены групп выполняют персональные задания. Согласно таким методикам, например ученики коллежа Бельвю (Тулуза) еженедельно в соответствии со своими

интересами посещали полуторачасовое занятие, тематика которого была связана с обязательной или дополнительной программой образования. Занятия проходили в малых группах по пять человек с одним преподавателем.

При организации «независимого труда» преподаватели рекомендовали группе школьников общую тему, где каждый избирал подтему. Во время работы учащиеся консультировались у учителей, посещали библиотеки, музей, предприятия и пр. В итоге представлялся «мини-мемуар» – коллективный отчет. После 1973 г., когда преподаватели, получили на свое усмотрение 10 % учебного времени, «независимый труд» сравнительно быстро распространился в коллежах и лицеях. Школьные власти всячески поощряли его внедрение. Так, генеральный инспектор среднего образования Сир, выступая в 1972 г. перед преподавателями-стажерами, рекомендовал внедрять «независимый труд», который, по его мнению, «учит регулярному самостоятельному образованию и социальной жизни».

При обучении «в собственном ритме» и организации «независимого труда» дело шло, впрочем, не совсем гладко. Ученики избегали занятий, связанных с обязательной программой, предпочитая им спорт. Выяснилось, что для того, чтобы подтолкнуть их к более богатому выбору, необходима дополнительная ориентационная работа.

В 2009 г. запущена программа «Коллежи и лицеи за амбиции, инновации и успех» (CLAIR). Программа ставит задачи обеспечить академические успехи школьников путем создания благоприятного коллективного климата образования, поощрения профессиональной ориентации, организации междисциплинарных учебных проектов, укрепления преемственности начальной школы и коллежа. В 2011 г. программа охватывала 105 учебных заведений.

Пилотные (экспериментальные) школы. Важный двигатель инноваций в развитии образования – пилотные (экспериментальные) учебные заведения. Они играют важную роль центра поисков иных содержания, форм, методов образования, посредника популяризации новых педагогических подходов. Деятельность таких школ координируется на международном уровне и в отдельных странах. Учреждена Европейская федерация экспериментальных школ со штаб-квартирой в Париже.

Экспериментальные общеобразовательные школы призваны покончить с издержками традиционного воспитания и обучения Они рождаются на волне критики регламентированной, стандартизированной классно-урочной системы, авторитаризма

воспитания. В них используются методики, в которых акцент сделан на гуманных отношениях между участниками учебно-воспитательного процесса, на развитии персонального потенциала учеников посредством неформальных способов и приемов, которые должны помочь школьникам приобретать знания и жизненный опыт, входить в мир взрослых. Эти школы выражают негативное отношение к энциклопедизму учебных программ, ужесточению дисциплины.

Организация пилотных школ – одно из направлений государственной политики. Власти инициируют создание таких школ.

Россия. В постсоветской России деятельностью экспериментальных учебно-воспитательных учреждений занимались Ассоциация инновационных школ и центров, Московский Центр Вальдорфской педагогики, Российская Академия образования. Согласно Классификации государственных общеобразовательных учреждений г. Москвы (1991), школы делились на два типа: традиционные и экспериментальные. Проводятся конкурсы инновационных учебно-воспитательных учреждений. В 2006–2007 гг. ежегодно оказывалась государственная финансовая поддержка по одному млн. руб. трем тысячам общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные проекты.

Пилотные школы возникают и благодаря частной инициативе. Так Московский частный лицей «Ключ» (1990) предложил российский вариант нетрадиционой школы Дети занимались в двух группах. В группах по 15 учеников работали два педагога-воспитателя, специалисты-мастера, что по замыслу организаторов школы позволяло строить диалогическую модель общения и осваивать детям картины мира. Организовывались выездные занятия. Участниками жизни «Ключа» были активные и заинтересованными родители Они помогали при обычных и выездных занятиях.

Впрочем, масштабы пилотных школ в России весьма скромны: на 2005 год не более 1 % от общего числа общеобразовательных заведений, что, как верно замечает Л.Л. Любимов, «погоды не делает» [Л.Л. Любимов (2012)].

США. Президент Соединенных Штатов Р.Никсон в 1970 г. направил послание к конгрессу, где предложил использовать нетрадиционные (альтернативные) школы в качестве «моста» между теорией и практикой образования. В стране функционирует Альтернативная образовательная исследовательская организация. При департаменте образования существует Федеральное бюро экспериментальных школ.

Департамент образования и Бюро экспериментальных школ рассмотрели в 1971–1972 гг. до 500 проектов экспериментальных учебно-воспитательных учреждений. В начале 1970-х годов в Соединенных Штатах Америки начитывалось свыше 2 тыс., в 1977 г. – около 10 тыс., в 1994 г. – свыше 2,6 тыс., в 1997 г. – более 3,8 тыс., в 2000 г. – около 11 тыс. таких учебных заведений; в 2000 году в них учились 612 тыс. школьников (1,3 % всех учащихся).

В альтернативных школах действует принцип добровольности. Учителя, учащиеся и родители вправе выбирать между обычным и нетрадиционным обучением. Сделав выбор в пользу альтернативной школы, они должны участвовать в эксперименте. Девиз альтернативной школы – слово «да» новой, порой спорной, педагогической идее. Альтернативные школы предназначены тем, кто не желает ограничиться обычным образованием. Предлагались нетрадиционные занятия в музеях, научных лабораториях, библиотеках, просветительских центрах, по индивидуальным планам. Количество преподавателей по сравнению с обычными учебными заведениями увеличивалось. С учащимися могли заниматься не только педагоги, но и родители (смешанное преподавание).

Альтернативные школы провозгласили идеи учебы как игры, творчества, радостного открытия. К числу альтернативных школ относится множество проектов, в том числе «школы будущего», «круглогодичные школы», «неградуированные школы», «магнитные школы», «свободные школы», «открытые школы».

В 1956 г. Национальная ассоциация средних школ США создала комиссию для определения и экспериментальной проверки модели школы будущего. Комиссию возглавил Д. Трамп. В 1961 г., после предварительного эксперимента и обсуждений, комиссией была предложена модель инновационного учебного заведения – «Школа будущего». Такая школа должна была соответствовать, по крайней мере, следующим характеристикам:

– обучение бригадой учителей. Наиболее опытный педагог стоит во главе бригады и, как правило, занимается со всем классом, читает лекции. Остальные учителя проводят занятия в группах. Помощники учителей помогают организовывать занятия, оценивать знания учеников. Учителя вправе вести учебные темы на выбор;

– замена обычной классно-урочной системы. Часть занятий в виде лекций (особенно при освоении нового материала) идут в больших группах до 100 учеников. На это отводится около 40 % учебного времени. 20 % учебного времени выделялось на занятия

в мелких группах по 15 учеников; такие занятия протекают в форме семинаров. Оставшиеся 40 % учебного времени приходились на индивидуальную самостоятельную работу в центрах учебных ресурсов (библиотека, лаборатории и пр.);

– изменение режима ежедневных занятий в классе. Вместо обычных 40-55-минутных уроков вводятся два-четыре 15-20-минутных модуля, которые не прерываются звонками. Учащиеся занимаются по индивидуальным расписаниям;

– разделение программы на обязательную часть и области глубокого изучения, которые вариативны для разных учащихся. Доля областей глубокого изучения постепенно возрастает и достигает к последнему классу более половины учебного времени.

Модель «Школы будущего» Трампа проверялась почти в 100 школах различных штатов. Для сравнения с экспериментом, как правило, сохранялись контрольные классы с традиционной организаций. В разной степени полноты модель Трампа была осуществлена в Оклефском колледже (Питсбург), колледже Истон Эреа (Пенсильвания), колледже Сент-Джон (Аннаполис). Так, ученики Оклефского колледжа занимались по индивидуальным планам (персональные задания в классе, консультации у преподавателями, самообразование). В Сент-Джоне широко практиковали утренние занятия в группе (не более десяти учеников); гораздо реже, и только в выпускном классе, проводили семинары, назначение которых состояло прежде всего в формировании культуры дискуссии. В колледже Истон Эреа экспериментальные занятия шли по английскому языку, математике и истории. Члены бригады встречались не менее одного раза в неделю для обсуждения совместной работы. Лекции для больших групп учащихся проводились один раз в день. В школе применялась гомогенная группировка учеников по способностям и склонностям.

Вслед за моделью Трампа были предложены и апробированы иные модели «Школы будущего». Одна из них именовалась «Программа одного года». Вот как описывают ее сами авторы: «Мы как бы берем один толстый учебник и разбиваем его на 12 сравнительно небольших порций, каждая из которых ставит ученику некую достижимую цель». В течение 12 лет обучения каждый ученик, таким образом, должен освоить ежегодно одну такую порцию.

Авторы другого проекта – «Управляемое продвигающее обучение» предлагали разноуровневые программы для каждого школьника. Вот как должно было выглядеть подобное обучение. Пришедшему в школу ребенку определяют перспективу,

основываясь на его способностях и интересах. Ему предлагают изучать программу на уровне той ступени, которая соответствует его способностям и интересам. Он может заниматься английским языком по программе 5 класса, математикой – по программе 6 класса, естественными науками – по программе 7 класса и т. д.

В США на рубеже 1960–1970-х гг. появляются альтернативные «круглогодичные школы». Их создание было вызвано планами использовать пустующие в летние каникулы школьные здания, занять желающих работать в это время учителей и предоставленных самим себе детей. Проверялись несколько вариантов круглогодичных школ. Согласно одному из них, учебный год делится на 4 четверти по 3 месяца. Трехмесячные каникулы сохранялись, но не обязательно летом. По такому варианту работали, например круглогодичные школы в округе Франклин Пиерс (штат Вашингтон). Здесь учебный год составил около 200 дней. Практиковались следующие методики: сочетание обычных уроков и семинаров, индивидуальные и групповые занятия в лабораториях, центре учебных ресурсов, посещение учреждений и предприятий и работа в них; 4-дневная обязательная учебная неделя; выделение пятого учебного дня на необязательные занятия, в частности спортом, трудовым обучением; обучение по вечерам в центре учебных ресурсов; летние курсы для желающих. Иной вариант предложили круглогодичные школы округа Вэлли Вью (штат Иллинойс) и города Фейрмаунта (штат Миссури). Ученики делились на группы. Группы учились 45 дней, после чего уходили на двухнедельные каникулы.

Сроки каникул у групп не совпадали. Так что школа принимала учащихся 12 месяцев в году. В общей сложности ученики проводили в учебном заведении столько же дней, что и учащиеся обычной школы. Режим круглогодичной школы позволил сократить наполняемость классов, облегчить индивидуализированное обучение. Возникала возможность увеличить объем учебных часов, не делая более напряженным учебный день школьника. По уверениям инициаторов эксперимента, переход на круглогодичное обучение экономил средства. Вместе с тем возникли специфические проблемы, вызванные нестабильностью состава классов. Педагоги лишились возможности систематически общаться со своими питомцами, что отрицательно сказывалось на результатах образования.

Довольно широкое распространение в США получили к 1960-м гг. альтернативные, т. н. неградуированные школы [A.D. Morse (1960)]. Первая современная неградуированная школа создана в 1942 г. в городе Милуоки (штат Висконсин). К 1957 г.

неградуированные школы открыты были в 31 школьных округах Соединенных Штатов. Эти начальные учебные заведения встали на путь пересмотра классно-урочной системы. Их организаторы отказались от деления учащихся на годичные возрастные классы. Обучение поделено было на циклы с определенными учебными программами. Идеологи неградуированных школ Дж. Гудлэд, Р. Андерсон утверждают, что система школ с преемственными классами «устарела и зачастую не отражает педагогических реальностей»: «Мы переводим ребенка из класса в класс вместе с его возрастной группой, но всегда ли это соответствует его возможностям и знаниям?». По их мнению, подготовка и потребности школьников не укладываются в «прокрустово ложе» череды классов. Они считают, что при поступлении в обычные школы у ребенка возникают проблемы, поскольку он подпадает под пресс стандартов («средний», «нормальный», «типичный») и «получает ярлык» для определенного класса, независимо от уровня развития [J.I. Goodlad and R.H. Anderson (1963)].

Основатели неградуированных школ подчеркивали, что речь идет о принципиально ином обучении: «перед учителем распахнется дверь, проблемы учеников станут ему близки и понятны, он сумеет отбирать без оглядки на традиционные классы широкий спектр учебной литературы, работать без опасений, что успехи кого-либо из учеников не будут соответствовать в конце учебного года общепринятым нормам, не станет волноваться из-за того, что подготовка ученика в чтении окажется хуже, чем в арифметике».

Организаторы неградуированных школ намерены осуществить «непрерывно прогрессирующее обучение», базируясь на признании и максимальном учете детских различий. Вместе с тем они считали правомерным сосуществование градуированной и неградуированной школ.

Яркий пример неградуированных школ – несколько учебных заведений г. Эплтона (штат Висконсин). В школах не было деления на классы. Продвижение при освоении учебного материала осуществлялось согласно персональным отличиям учеников. Школьников делили по уровневые группы подготовки, которые в свою очередь дробили на подгруппы, где занимались чтением, письмом и арифметикой. Использовались индивидуальные учетные карточки успеваемости. Родителей постоянно информировали об успехах и проблемах детей. Родители и учителя на регулярных встречах обстоятельно обсуждали ход обучения. Вслед за 1-м трехлетним циклом начального обучения наступал 2-ой трехлетний цикл. Часть школьников затрачивала на шестилетний курс 7 лет.

К концу 20 столетия в США в сфере государственной системы общего образования действовало около 1000 альтернативных т. н. магнитных школ. Они стали так называться после открытия старших средних школ в Далласе и Техасе. Организаторы этих учебных заведений, планируя привлечь, притянуть к себе учащихся и их родителей, стремились обеспечить подросткам свободу выбора учебной деятельности. За такое намерение школы получили образное наименование «магнитных».

«Магнитные школы» уделяют акцентированное внимание задачам развития детских способностей, организации воспитания на началах взаимного уважения учащихся, межкультурного диалога, формирования в учебных заведениях коллективов учителей, действующих в атмосфере дружеского сотрудничества. В школах прибегли к ряду инновационных педагогических методик: небольшие классы, совместное обучение детей разных рас; включение в учебный план дополнительных предметов.

Организаторы «магнитных школ» исходят из предположения «учить по-разному», опираясь на круг интересов ребенка. В магнитных школах считают, что путь к эффективному образованию индивидуален: для получения качественного образования «существует столько же путей, сколько и детей». Причина популярности магнитных школ состоит, прежде всего в том, что учащимся дают возможность попробовать себя в той области учебной деятельности, где лучше всего проявляются их склонности, интересы и способности. Таким образом, центральной дидактической установкой оказалось поощрение интересов и выбора школьника. Установка подкреплялась четырьмя тезисами: все дети должны учиться «по своему»; успех учащегося будет обязателен при учете его интересов; мотивацию и успехи ученика определяет его самостоятельный выбор; ученик в состоянии хорошо учиться, если получит благоприятные для себя возможности.

В «магнитных школах» предлагаются академические программы, которые предполагают приобретение равного базового образования и одновременно «магнитные программы» – программы по выбору; академические науки; фундаментальные науки; изобразительное искусство; коммуникации; гуманитарные науки и культура: иностранные языки; для одаренных детей; медицина и физическое развитие; математика; литература; информатика и др.

Обратимся для примера к программам нескольких «магнитных школ» штата Флорида. В начальной школе Брэнтвуд была предложена программа по искусству. Квалифицированные преподаватели руководили школьным оркестром, занятия по

хоровому пению, хореографии, драматическому искусству, игре на фортепьяно и гитаре. В одной из средних школ штата, кроме базовой академической, предлагалась продвинутая программа «международного бакалавриата»: иностранные языки, основы коммуникации, изобразительное искусство, музыка, физическая культура. В средней школе Дарнелл – Кукмен предлагалась программа по медицине и охране здоровья. В средней школе Хайлэндз практиковалась программа «Авиация и военные технологии»: школьники занимались авиа моделированием, изучали историю авиации, занимались в тренажерном зале.

«Магнитные школы» подверглись критике по ряду причин, в первую очередь из-за произвольного выбора программ. Чтобы снять критику, энтузиасты «магнитных школ» в Массачусетсе, Нью-Джерси с помощью опроса родителей и учащихся определяют те области знаний, которые являются наиболее интересными и популярными и которые могут лечь в основу «магнитных программ».

В 1960–70-х гг. в США появились создаваемые по европейским образцам т. н. школы без стен или открытые школы [J. Brener and M. Von Moschuzisker (1971); Open plan primary schools (1978)]. Концепция открытого обучения, однако, довольно размыта. Примечателен диалог посетителя и директора одной из американских открытых школ:

> *Посетитель*: Думаю, у «открытой школы» нет универсального определения.
> *Директор*: Пожалуй, Вы правы…

Многие педагоги в подобной расплывчатости увидели «огромное поле для интерпретации». Американец Р.Барт пишет: «Открытая школа означает распахнутые двери: классные комнаты открыты для свободного входа и выхода… Время тоже открыто: не существует никаких ограничений и расписания…».

Пожалуй, наиболее внятно объясняет сущность «открытой школы» американец К. Роджерс. Он делит цели открытого обучения на 2 группы: аффективные и когнитивные. Первая группа предусматривает осознание своего «Я», развитие эмоциональной сферы. Речь идет об усвоении (самостоятельно и с помощью учителя) конкретных знаний и навыков на основе текущих и дальних интересов и потребностей. Вторая группа целей – развитие критического мышления, способности к творчеству, умений различать и решать проблемы, навыков общения. При осуществлении дидактических целей предлагается т. н. обучение-открытие. Под ним понимается, что учитель и школьник не должны предвидеть результаты образования. В

открытом обучении ставится на центральное место самореализация учащегося, соотнесение содержания и темпов усвоения учебной программы с возможностями личности: «Открытые классы – место применения вертикальной и горизонтальной индивидуализация обучения: дети обучаются быстрее или медленнее, в зависимости от того, что считают важным и интересным», – пишет К. Роджерс.

Для иллюстрации деятельности «открытых школ» в США сошлемся на работу такого учебного заведения в г. Сен-Пол (штат Миннесота). Ученик мог обратиться за помощью и советом к учителям, чтобы составить индивидуальный план работы и получить оценку своей деятельности. Широко практиковались образовательные экскурсии на различные предприятия и в деловые конторы. Учащимся предлагали собирать и использовать при учебной работе сведения об экономической, культурной, политической жизни города, в программу включены «руководящие направления»: театральные представления, чтение, развитие речи как средства самовыражения, изучение окружающей природы, практическая математика, ремесла, музыка, физическая культура.

Открытое обучение в США было реализовано также в эксперименте, получившем название «школа без стен». Ее смысл – параллельное обучение в обычной школе и за ее пределами. Обучение позволяет сократить наполняемость классов. Для занятий используются не только школьные помещения, но и деловые конторы, промышленные предприятия и пр. Первая школа без стен была создана в 1968 году при колледже Паквей (Филадельфия). Учащихся можно было встретить в офисах и научных лабораториях, музеях и театрах, универмагах и закусочных, где они выполняли те или иные учебные задания. В итоге город становился для них местом обучения. Базовые академические дисциплины изучались в колледже на двухчасовых групповых занятиях четыре раза в неделю. Еженедельно проводились итоговые собрания, в которых принимали участие ученики, учителя, директор. Считается, что подобная организация вносит в жизнь школьника разнообразие, обостряет интерес к учебе.

Западная Европа. Типичными образцами экспериментальных общеобразовательных заведений Западной Европе оказались т. н. открытые школы. Первые «открытые школы» возникли в 1960-х гг. в Англии, затем появились в США, Франции и других странах.

Десятилетняя француженка так мечтает о такой школе: «Это будет просторный дом под красной черепицей. Он виден отовсюду. По утрам и вечерам звенит серебряный колокольчик,

созывал своих обитателей. Посреди школьного двора возвышается ель. Рядом журчит фонтан. Цветущие астры обрамляют двор. В большом светлом зале отдыха и игр можно укрыться во время перемен в ненастную погоду. После занятий дети раскатывают по двору на голубых и розовых самокатах. Солнце освещает прекрасную школу». Юная школьница не одинока в своих мечтах. Эти мечты пытались сделать явью организаторы открытых школ.

Во Франции в 1978–79 гг. под эгидой Национального педагогического института действовали до 150 «открытых школ». Они получили распространение в начальном и отчасти среднем образовании. «Открытые школы» явились определенным ответом на утерю монополии регулярного образования, нехватку для образования времени, которое учащиеся проводят в стенах учебных заведений. Инициаторы «открытых школ» призывают превратить школу в «социальное воспитательное» учреждение, где предусматривается тесная взаимосвязь с окружающим миром, формирование свободной, склонной к самообразованию личности.

Учредители «открытых» школ видят необходимость в нетрадиционной архитектуре учебного заведения. Одна такая школа в Лилле (Франция) размещается в одноэтажных корпусах с раздвижными внутренними стенами, залом – амфитеатром, спортивным гимнастическим залом. В каждом классе особый мозаичный интерьер. Необходимость иных зданий вызвана во многом нехваткой помещений. Обычные учебные заведения не располагают специальными классами для внеклассной деятельности, наличие которых предусматривается при открытом обучении. Впрочем, формула «открытая школа» не обязательно означает, что учебное заведение размещается в нетрадиционном по архитектурному исполнению здании. Сторонники «открытой школы» отмечают, что важны не столько иные здания, сколько новые методы и организация обучения.

Во Франции в «открытых школах» часто отказывались от фиксированных занятий и уроков. Работа организовывалась в малых и больших временных и постоянных группах: «сильные», «слабые», «отсталые». Для детей «слабого» уровня организуются дополнительные занятия в «группах поддержки». Преуспевающие в каком-либо предмете могут изучать курс более старшего класса. Применялись персональное обучение под контролем учителя, занятия, требующие значительной степени уединения (музыка, иностранный язык) и пр. Учебные классы специализированы: фактически это кабинеты для тех или иных занятий. В классе родного языка собраны библиотечка, образцы письменных работ. В классе математики – различные учебные пособия, порой

несколько неожиданные, например, разноцветная тара от пищевых продуктов, используемая для наглядности упражнений. Преподаватели не засиживаются за столом. Они всегда среди детей: советуют, ободряют, контролируют. Ученики находятся в постоянном контакте с «командой» педагогов, к любому из которых можно обратиться за помощью. Класс закрепляется за учителем на один из периодов образования, В начальной школе расписание позволяет работать в классе нескольким учителям, а не одному, как обычно. Когда среди учащихся провели опрос относительно такого нововведения, 90 % ребят заявили, что оно их устраивает, поскольку можно выбрать того учителя, который больше нравится. Но были и такие, кого непрестанная смена преподавателей нервировала.

Во второй половине дня учащиеся проводили много времени на открытом воздухе, совершали учебные экскурсии. Организуется разнообразная деятельность учащихся в «группах по интересам». Они заняты различными делами: решением математических задач, упражнениями по родному языку, музыкой, постановкой театрализованных сценок, рисованием и пр. Школьников можно встретить в библиотеке, «поливалентном зале» – помещении для всяческой деятельности, в учебных мастерских. Жизнь школы выплескивается за стены учебного заведения.

Приведем в качестве примера, как выглядел день восьмилетнего ученика «открытой школы» в Реймсе (Франция). В 8.30 он по звонку отправляется в группу «сильных» на занятия французским языком. Занятие длится до 9.30. Затем следует 15-минутная перемена в школьном дворе. В 9.45 ученик занимает свое место в группе «сильных» для занятий математикой. С 10.45 до 11.00 – вторая перемена, после чего школьник возвращается на полчаса в кабинет французского языка. В 11.30 он идет домой – пообедать и отдохнуть. В 13.30 возвращается в школу. Теперь опеку над ним берет «главный учитель» класса. Весь класс – «сильные» и «слабые» – собирается вместе. С 13.30 до 15.00 – ручной труд или рисование. Затем тридцатиминутная перемена, во время которой ученик идет в один по клубов интересов – народных танцев. В 16.45 – конец учебного дня.

При «открытых школах» создаются т. н. Дома детства. В таком случае школа оказывается местом регулярных занятий не только в обычные дни, но и в выходные и каникулы. По свободным от урочных занятий дням школа находится в распоряжении ребят близлежащих кварталов. Школьники приходят сюда в клубы, на спортивную площадку. У каждого Дома детства свои особенности. Скажем, в Доме детства при

открытой школе Шалон-на-Соне (Франция) действует яхтклуб. Управляют Домами детства представители местных властей, работники школы и родители. Средства на их организацию складываются из бюджета мэрии и семей. Вариантом открытого обучения можно считать эксперимент «город как школа» в 1970–1980-х гг. (Германия). Ученики приобретали знания путем практического участия в жизни различных городских организаций и институтов. Иностранные языки они изучали в редакциях газет, математику и информатику – в вычислительных центрах, физику и химию – в научных лабораториях, историю – в музеях. Полученные опыт и наблюдения обсуждались в классе при прохождении учебных курсов.

Практика «открытой школы» выглядит как перспективный путь интеграции учебной и внеклассной педагогической работы. Среди стимулов создания новых школ – надежда удешевить образование. По подсчетам Дижонского Института экономики образования (1980 г.), «открытое обучение» в силу использования внешкольных каналов, вдвое дешевле, чем обычное.

Результаты пилотных школ. Экспериментальные учебно-воспитательные заведения не могут не влиять на эволюцию образования. Но каковы подлинные результаты таких школы, масштабы и роль их влияния? Некоторые экспериментальные школы добились наглядных успехов. Так существенно меньше неуспевающих, чем в обычной школе, оказалось в ряде неградуированных и открытых школ. К примеру, инспектирование открытых щкол г. Реймса (Франция) показало, в старших классах этих школ в течение четырех лет, с 1972 по 1976 гг., удалось вдвое сократить второгодничество.

Но успехи отдельных экспериментальных учебно-воспитательных заведений – еще не подтверждение целесообразности их опыта и не всегда результат новых эффективных педагогических приемов и методов. Так, не все американские проекты «Школы будущего» оказались целесообразными, поскольку выяснилось, например, что слишком много времени планировалось на самостоятельную работу учащихся. Не забудем, что в экспериментальных школах обычно работают лучшие учителя – мастера и энтузиасты своего дела.

Не следует и преувеличивать эффективность экспериментальных учебно-воспитательных учреждений. Если бы пилотные школы дали хотя бы половину того, что обещают их сторонники, они, как замечают американские педагоги А. Эллис и Д. Фоутс, «стали бы в педагогике тем, чем медицине универсальное лекарство от рака». К сожалению, зачастую педагогические новации подобной панацеей не становятся,

оказываясь преходящей модой. Успехи отдельных пилотных школ – еще не подтверждают окончательно их целесообразность. Оселком, на котором проверяется основательность и долговечность нововведений, остается обычная школа.

Деятельность экспериментальных школ не встречает единодушного одобрения. Критики винят организаторов в неправомерном отказе от систематического образования, принижении роли педагога и переоценке возможностей учащихся.

Как бы то ни было, экспериментальные учебно-воспитательные учреждения оказались необходимым двигателем развития образования. Они служат полигоном новых идей, на котором принимаются или отторгаются такие новинки. Мировая школа использует предложения нетрадиционных учебных заведений. Изменяется ритм учебного года: во многих странах его удлинили или укоротили. В отдельных школах нет строгого ранжира парт, ученики располагаются в непринужденных позах вокруг учителя. Шире применяются нестандартные приемы преподавания. Перемены касаются учебного процесса в целом и преподавания отдельных предметов. Модификация позволяет развивать у детей творческие способности, инициативу, научное мышление, самостоятельность при овладении знаниями и умениями. На первый план взамен воспроизводящего обучения часто выходят проблемные учебные задачи.

Информационные технологии в образовании. В мировой педагогике и школе идет активное осмысление и освоение технических средств, являющихся плодом технотронной революции. Сторонники максимального использования таких средств опираются на ряд дидактических установок. Среди них – идея программированного обучения. Один из ее авторов Б. Скиннер предлагает рассматривать учебный процесс как предельно формализированный детализированный объект, в соответствии с которым составлять алгоритмы последовательного выполнения запрограммированных предписаний. Несколько иначе трактовал программированное обучение другой американский педагог – Р. Кроудер. По его представлениям, необходимы не только общий порядок освоения учебного материала, но и персональные обучающие программы.

К насыщению образования новейшей техникой подталкивает перспектива их применения. В начале 3-го тысячелетия до 60–70 % занятого населения ведущих стран мира пользуется электронным оборудованием. Педагогика и школа должны соответствовать этой ситуации. Создаются специальные учебные классы, оснащенные новейшей техникой, национальные центры дистанционного обучения с помощью электронных средств.

Планетарная система Интернета позволяет не только обмениваться учебными материалами миллионам пользователей. Педагогические возможности Интернета возрастают качественно и чрезвычайно быстро. Если 10 лет назад он был преимущественно виртуальной площадкой для приобретения информации, то сегодня – это инструмент, где через т. н. социальные сети происходит активное взаимодействие не только учителя и ученика, но и между учениками. Пускаясь в плавание по Интернету, ученики знакомятся с проблемами своей страны, культурами народов и цивилизаций.

С целенаправленным и систематическим внедрением новейших технических средств связаны надежды педагогического сообщества увидеть свет в конце тоннеля – выйти из кризиса образования. Сторонники технического детерминизма надеются, что новейшие электронные устройства помогут устранять проблемы неуспеваемости, налаживать сотрудничество между преподавателями и учащимися, дифференциацию и индивидуализацию обучения, корректировать классно-урочную систему, оптимизировать расходы на образование.

Вошедшие в школу информационные технологии предназначены сделать образование более эффективным, будучи источником новых резервов самостоятельного, игрового обучения, скоростного овладения новыми знаниями. Новые технические средства обучения уже доказали свою незаменимость. Они оказались одной из гарантий модернизации учебного процесса, сделавшись мощным способом самообразования, повышения информативности, интенсивности образования. Применение современной техники ломает стереотипы учебного процесса. Учитель попросту не в силах сохранять статичную позу, быть ментором – ведь ему необходимо постоянно манипулировать с техникой. Наличие новейшего электронного оборудования превращается в обязательное условие учебного процесса.

Работа с новейшей техникой позволяет осуществить две капитальные образовательные функции: приобретение определенных знаний и умений, а также использование при преподавании различных дисциплин. В первом случае осваиваются курсы по информатике, электронике, работа на компьютере и пр. Во втором случае совершенствуется учебный процесс (персональные задания, работа с «электронным редактором», наглядное обучение) Лучшие учебные компьютерные программы составляются так, чтобы неверный ответ учащегося был скорректирован компьютером. Например, текстовой редактор помогает исправлять ошибки, допущенные

при выполнении заданий по родному и иностранным языкам. Новый путь обучения открыли компьютерные игры. На дисплее «оживают» предметы и явления окружающего мира, приобретаются обобщенные представления о них. Развивается абстрактное логическое мышление, поскольку школьник осознает, что предметы на экране – лишь знаки реальности. Улучшаются память и внимание. Игровая мотивация переходит в учебную.

«Научно-техническая революция» в школе проходит не гладко. Нет уверенности в однозначно позитивных последствиях применения новейшей техники. Появляются новые трудности и проблемы. Из жизни детей вытесняются книги. Имеются признаки чрезмерного использования Интернета, причем это наблюдается у российских школьников значительно чаще, чем у европейских сверстников. Сегодняшние школьники общаются по мобильному телефону не менее часа в день – то есть примерно столько времени, сколько у них занимает приготовление домашних заданий [Осторожно секстинг (2012)]. Не хватает педагогов, квалифицированно владеющих новой техникой. Не решен вопрос, обеспечивает ли такая техника прочное закрепление знаний. Так французский педагог Л. Легран, рассматривая феномен мотивации обучения при работе на компьютере, предлагает выяснить, возникает ли при этом игра ради приобретения знаний или одна лишь игра. Не закрыта проблема гигиены, охраны психики и здоровья детей. Появилась болезнь компьютерной зависимости, приводящая к психическим расстройствам. Существует, например, точка зрения, что компьютерные игры – прямой путь к деградации подростков, у которых развиваться только разделы мозга, которые ответственны за моторику, тогда как остальные участки пребывают в состоянии стагнации.

Россия. К настоящему времени в России практически не осталось учебных заведений, где отсутствуют компьютеры. Иное дело, что часто эти устройства являются технически и морально устаревшими. Так что основной целью в этой связи стало внедрение новейших гаджетов, повышение компьютерной и информационной грамотности учащихся и учителей, обеспечение доступа школьников и преподавателей на всей территории страны к современным информационным образовательным ресурсам. Реализация такой программы началась в 2006 г. На ее осуществление выделено 3 млрд. руб.

США. Первыми вступили на путь освоения новейшей школьной техники США. «Компьютерное» поколение американских школьников появилось в середине прошлого века. В ряде учебных заведений были оборудованы учебные центры,

оснащенные новейшей техникой. Например, в одной из школ г. Луисвиля (штат Техас) соорудили купол с изображением звездного неба, посреди центра расположили пульт – «космическую станцию» для учителя, по периметру – персональные компьютеры для учеников.

В 1970-х годах для общеобразовательных учебных заведений было подготовлено целостное компьютерное программное обеспечение («Проект ACE»). Планировалось, что выпускники начальных школ овладеют элементарными навыками работы на компьютере, учащиеся младшей средней школы получат подготовку, достаточную для работы по прикладным программам, смогут использовать текстовой редактор на занятиях по всем разделам учебной программы, учащиеся старшей средней школы научатся работать с электронными таблицами, овладеют системами телекоммуникаций.

На рубеже 1980–90-х годов компьютеризация американской школы приобрела всеохватный характер. Власти безвозмездно предоставляют учителям персональные компьютеры, чтобы те смогли овладеть новейшей техникой и сделаться квалифицированными инструкторами учеников. В 1988 г. уже 95 % учебных заведений располагали компьютерами. Школа широко оснащена электронным оборудованием, с богатыми банками обучающих программ. Занятия по информатике ведутся с 1-го класса. Поначалу дети просто играют, затем выполняют все более сложные упражнения и программы. Многие школьники выполняют домашние задания на персональных ноутбуках. Ими уверенно пользуются ученики 10–12-летнего возраста.

Оказалось, однако, что одно лишь наличие компьютеров еще не гарантирует эффективного образования. Американская школа ощущает острую нехватку преподавателей, владеющих новой техникой. Высказываются сомнения в однозначно позитивном эффекте применения в школе новейшей техники. Как писал в 1977 г журнал «Times», хотя классы стали походить на кабину космического корабля, школьники отнюдь не лучше овладевают знаниями и умениями, чем их предшественники.

Великобритания. В Великобритании практически все учебные заведения оборудованы компьютерами. Уже в середине 80-х годов средние школы и 10 % начальных учебных заведений располагали не только телеприемниками, но и системами видеозаписи. Особый комитет «Компьютерного национального общества» и «Группа компьютерного образования» (Стаффордшир) изучают возможности учебных компьютеров, популяризируют применение новейшей обучающей техники. Специалисты этих центров создают учебные компьютерные

программы, мотивирующих творческую мысль учащихся. Одна из таких программ по математике для начальной школы предполагает исполнение учащимся обязанностей программиста. Например, ему предлагается вопрос: «Какие различия между цифрами «девять» и «четыре»?» Ученик имеет возможность многовариантного ответа: «Девять больше четырех», «Четыре меньше девяти», «Девять состоит из пяти плюс четыре» и т. д. Составители программ признают, что суть проблемы состоит не столько в их отсутствии, сколько в том, что зачастую они оказываются копиями учебных пособий.

Франция. Экс-премьер Франции Ж.-Ж. Серван Шрайбер видит будущую школу широко оснащенной электронным оборудованием, банками обучающих программ. Французский ученый Ф. Одуэн, автор «Кибернетической педагогики» (1971) пишет: «Речь идет не о замене наставника машиной, а гармоничном сочетании усилий человека и машины». Если учесть, продолжает Одуэн, что сокращение наполняемости классов и увеличение штата преподавателей маловероятны, то новейшие технические средства позволяют экономнее расходовать учебное время, общаться учителю одновременно с группой учеников, «взять в русло» льющийся на школьников поток информации, установить «обратную связь» между учеником и источником информации, усилить активность и самостоятельность учащихся.

Во французской школе технические средства – давно не новость. Она идет в ногу с техническим прогрессом, и использование новых технологий – будни образования. Современными техническими средствами располагают все учебные заведения. К 1990 г. в общественных средних школах насчитывалось до 150 тыс. персональных компьютеров. Сотни коллежей и лицеев имеют в распоряжении наиновейшую телевизионную технику – параболические антенны, лазерные устройства и пр.

Программы и способы использования информационных технологий разрабатывает группа научно-методических центров. Их возглавляет национальный центр в Сен-Клу, координирующий деятельность коллег в Ванве, Гренобле, Лилле, Лионе, Руане и Тулузе. В конце 1970-х гг. планировалось повысить эффективность преподавания посредством кабельного телевидения в пределах отдельных учебных заведений. Замысел оказался непродуктивным. Тогда возникла идея создать пригодные всем школам фонды аудиовизуальной учебной документации с подборками по различным образовательным темам – диапозитивы, видео-, звукозаписи и пр. Например, в

коллеже Марли-ле-Руа таких фильмов только по курсу истории накоплено свыше 300: фильмы сделаны с изрядным юмором, по принципу – доступность даже при сложном содержании.

К настоящему времени создана национальная структура ресурсов информатики, аудио-, видеосредств: банки информации по учебным дисциплинам, логотеки (центры ауди– и компьютерной техники), специализированные классы. Учебные заведения могут воспользоваться этими ресурсами при помощи новейших способов коммуникации. По национальному телевидению регулярно ведутся образовательные передачи: учебные (по воскресеньям и вторникам) и профориентационные (по средам).

Новая техника используется для обеспечения в первую очередь учебных программ по механике и автоматике, электронике и информатике, экономике и управлению. Услугами «электронных ассистентов» – компьютерных обучающих программ пользуются и на занятиях по гуманитарным дисциплинам. К примеру, словесники работают с программой, в которую заложены сведения из энциклопедического словаря «Larousse».

1.6. Эффективность общего образования

Оценивание эффективности. В большинстве стран по преимуществу при оценке эффективности образования оценивается знаниевая составляющая. Обычно оценивание включает наблюдение за ежедневной деятельностью учащихся, рассмотрение образцов использования усвоенных знаний в реальной практике, в которой отражаются достижения учащихся. Оценке подлежат устные ответы, письменные задания, практические работы. Оценивание регламентируется в зависимости от типа школы, возраста учащихся, уровня их подготовки и т. п. Традиционные способы оценки и контроля приобретения знаний учащихся удобны и сравнительно несложны в применении. Однако они становятся все менее эффективными, часто имеют репрессивную направленность, выделяют скорее недостатки и проблемы, чем достижения учащегося. Такие способы оценивания, будучи формализованными, без явных критериев объективности, не учитывают индивидуальность, динамику развития, не стимулируют творчество, познавательную деятельность учащихся.

В конце XX – начале XXI вв. в школах ведущих стран мира занялись пересмотром системы оценивания успехов и неудач учащихся. Ее функции существенно расширились. Сегодня – это получение и интерпретация широкого спектра сведений о развитии учащихся, диагностирование достижений и недостатков обучения, сбор информации о качестве преподавания и школьных программ, сравнение результатов обучения в отдельной школе, государственном, региональном и международном масштабах, внесение коррективов в образовательную политику. Внедряется оценивание компетенций анализировать, обобщать, логически и критически мыслить, сравнивать, доказывать и т. д.

Портфолио достижений. Инновационным способом оценивания качества образования и личностного развития школьника оказался «портфолио достижений», получивший с конца 1970-х гг. распространение в школах Бельгии, Канады, США, Франции и ряда других стран. Идея «портфолио достижений» означает сбор и анализ образцов учебных работ школьника, которые показывают успешность их выполнения, эффективность затраченных усилий, степень продвижения в обучении.

Так, во французских коллежах и лицеях «портфолио достижений» как способ оценивания в виде «досье» школьника внедрен с 1978 г.: на каждого ученика заводится официальный

документ, куда вносятся данные о его академических успехах, способностях и склонностях. В «досье» отражены не только успеваемость за все годы обучения, но и подробные сведения о способностях, прилежании, психологических особенностях школьника. Данные учитываются на экзаменах, при учебной ориентации, поступлении в некоторые вузы, преимущественно театральные и художественные.

Балльная система. В ведущих странах мира существуют различные системы оценивания результатов общего образования с помощью шкалы баллов (отметок).

В России балльная система применяется в 3-х – 11-х классах. Принята система из четырех оценок: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно), 2 (неудовлетворительно). Перевод в очередной класс допускается при положительных оценках. Предлагается реформирование балльной системы, увеличив или, напротив, уменьшив увеличение количество баллов. Так учителя г. Красногорска (Московская область) ввели в 2011–12 учебном году в 1-х – 6-х классах т. н. маршрутный лист, использовав только две оценки: «справился» или «не справился» ученик с учебными заданиями [Учительская газета. 24 мая 2012].

В США выставляются оценки по 100-балльной системе: A (93–100) – отлично; B (85–92) – выше среднего; C (75–84) – удовлетворительно; D (65–74) – плохо; F (0–64) – не засчитывается. Теоретически до минимума сведен субъективизм учителя, и ученик получает то, что заслужил. Как видно, планка положительной оценки высока: неудовлетворительной считается любая оценка ниже 70 баллов. Оценки в пределах 70–80 баллов удовлетворительны, но не престижны. Оценка степени успеваемости по первым трем буквам необходима для продолжения обучения. Имеются также обозначения: P – зачет (100 %), S – удовлетворительно (70 %) и N – незачет (ниже 70 %).

В Германии действует шестиуровневая шкала оценок, каждой из которых соответствует сумма баллов с учетом тенденции оценки: отлично (1) = 15–14–13 баллов; хорошо (2) = 12–11–10 баллов; удовлетворительно (3) = 9–8–7 баллов; ниже удовлетворительного (4) = 6–5–4 баллов; слабо (5) = 3–2–1 балла; неудовлетворительно (0) = 0 баллов.

Во Франции приняты две шкалы оценки знаний, умений, навыков учащихся: на уровнях начальной и средней школ. В 1-м случае – от 0 до 10 баллов, во 2-м – от 0 до 20 баллов. Оценки по 1-й шкале расшифровывается следующим образом: отлично – 8 баллов и выше, хорошо – 7 баллов, достаточно хорошо – 6 баллов, удовлетворительно – 5 баллов, средне – 4 балла, плохо – 3 балла, очень плохо – 2 балла и ниже. Соответственно по 2-й шкале:

отлично – 16 баллов и выше, хорошо – от 14 до 16 баллов, достаточно хорошо – от 12 до 14 баллов, удовлетворительно – от 10 до 11 баллов, средне – от 8 до 10 баллов, плохо – от 6 до 8 баллов, очень плохо – 5 баллов и ниже.

В Японии начальной и младшей средней школах применяется 5-уровневая шкала оценок: S (очень хорошо), A (хорошо), B (удовлетворительно), C (плохо), D (очень плохо).

Кредитная система. При оценке и контроле приобретения знаний в ряде стран используют кредит (credit unite, credit hour) – стандартную единицу измерения объема знаний в соответствии с количеством затраченного на их приобретение времени.

В США для получения сертификата об окончании старшей средней школы чаще всего требуется иметь 16 кредитов: половина начисляется по программам обязательных учебных дисциплин, остальные кредиты – по элективным курсам. Зарезервировано определенное количество кредитов по обязательным и элективным предметам. Выборочные предметы вносят такой же вклад в общий балл, что и обязательные.

В Японии система кредитов используется в старших средних школах. Для получения свидетельства об окончании 12-летнего общего образования каждый ученик должен набрать не менее 80 зачетных единиц (кредитов) (1 единица равна 35 учебным часам) В профессионализированных старших средних школах предусматривается минимальное изучение специальных предметов в объеме 30 зачетных единиц (кредитов). Чтобы усилить мотивацию изучения элективных курсов, сокращен минимум кредитов по обязательным курсам, а «стоимость», специальных дисциплин, напротив, увеличена.

Тестирование. В ряде стран традиционно важным инструментом оценки уровня развития и качества образования учащихся являются тесты. Значительной популярностью тесты пользуются в США, Великобритании, Японии. Во Франции тестовые задания применяются довольно широко с 1960-х гг.

В США раз в неделю или чаще, иногда 2–3 раза в семестр школьники сдают тесты внутриклассного контроля. На ежегодных национальных экзаменах в средней школе предлагаются единые федеральные тесты (High Stakes Tests).

Аналогичные национальные тесты академических достижений для оценки знаний учащихся средней школы (обновлены в 2001–2002 г.г.) практикуются в Японии.

В Китае учащиеся неполной средней школы сдают тестирование по всем предметам в конце каждого учебного года. По окончании старшей средней школы учащиеся сдают общегосударственный экзамен-тест, который состоит из

нескольких разделов по математике, китайскому языку, истории и другим основным предметам.

Результаты тестирования измерения интеллекта вычисляются по особой формуле коэффициента умственного развития (IQ). Тесты используются для измерения степени владения учащимся словесным, числовым или графическим материалом. Результаты подсчитывают в баллах. Особенно распространены т. н. стандартные тесты, именующиеся так потому, что позволяют определить средний показатель большой группы испытуемых одинакового возраста. В тестах академических достижений закладывают вопрос и варианты ответов, один из которых верен. Вот, к примеру, 2 теста для английской начальной школы с вариантами ответов. Тест 1-й: на рисунке изображены пять различно градуированных углов; надо отметить самый острый угол. Тест 2-й: изображена диаграмма в виде круга, разделенного на четыре неравных сектора. Диаграмма отражает результаты опроса о предпочтении каналов телевидения. Из нескольких вариантов ответа на вопрос, сколько жителей предпочли тот или иной канал, надо выбрать верный ответ. Чаще стали применять тесты, где есть вопрос, но нет ответа. В одном из таких тестов для начальной школы Англии изображен «поросенок-копилка» с четырьмя монетами различного достоинства и задан вопрос: «Сколько денег в копилке?».

В России тестирование учащихся возобновлено в 1960-х гг. Тесты были использованы при разработке системы проверки качества обучения на основе идей программированного обучения Б.Ф. Скиннера и деятельностной теории усвоения В.П. Беспалько, И.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. Предусматривалась проверка тестами видов познавательной деятельности учащихся с заранее намеченными качествами. Как позже заметил В.П. Беспалько, система оказалась нежизнеспособной из-за размытости дидактических задач и необеспеченности компьютерными технологиями, «застряв» на тестах с выбором ответа, то есть на самом первом уровне проверки и оценки знания.

Школьные власти и большинство педагогов видят в тестометрии целесообразный способ измерения качества образования и уровня развития учащихся, получения информации об уровне развития способностей. Вместе подвергаются сомнению тесты, ориентированные на «среднего», академически успевающего подростка.

Так в США вызывают споры масштабы тестирования. Обсуждается положение, предусматривающее частое тестирование учащихся для определения уровня их знаний. Ведь если учащиеся не могут сдать тест, у них есть все шансы остаться

на второй год. Когда тест не сдают многие ученики, сама школа подвергается различным санкциям: более строгого контроля, объявление о ее несостоятельности. Ш. Никольс и Д. Берлинер, авторы шокировавшего американцев исследования (2005) сообщили о негативном влиянии федеральных «тестов высоких ставок» на результаты обучения и успеваемость учащихся. Оказалось, что учителя значительную часть учебного времени отводят не обогащению знаний учеников, а «натаскиванию» к сдаче High Stakes Tests. Так, к примеру, поступали 80 % учителей начальных школ в Северной Каролине, используя для этого более 20 % бюджета учебного времени. Многие школы, учителя и школьники попросту мошенничали, показывая при тестировании завышенное число баллов. Плохо успевающие и учащиеся с сомнительными прогнозами на успех систематически исключались из тестирования, чтобы улучшить средний показатель учебного заведения и занять лучшее место в рейтинге школ. В итоге система количественного измерения достижений полностью извращалась. Николс и Берлинер делали вывод, что когда результатам тестов придается непропорционально большое значение, и они, подобно дамоклову мечу, висят над головами школьников и учителей, такие инструменты измерения оказываются не средством улучшения процесса обучения, а постоянной угрозой различных санкций. Под влиянием общественных протестов, вызванных исследованиями Николс и Берлинер, основанная на тестировании политика реформ общего образования в США была приостановлена [см.: В.К. Загвоздкин].

Многие педагоги не считают тесты IQ сколько-нибудь объективным способом определению способностей учащихся. Такое толкование тестов подтверждено рядом экспериментов. Так в Институте здоровья (Франция) в 1970-х г.г. с помощью тестов сравнивали школьные успехи приемных детей до и после того, как те попадали в новую семью, где условия обучения значительно отличались от прежних. Предполагалось, что если умственное развитие человека обусловлено лишь генетически, то у приемышей не будет принципиальных изменений в школьных результатах. Тестирование в начале и в конце эксперимента опровергло подобную гипотезу. Изменения были – и существенные. К сходным выводам пришли ученые во главе с Б. Саймоном (США). Они убедились, что уровень способностей детей, выявленный вначале тестами как не внушающий надежд, после компенсирующего обучения заметно повысился.

Экзамены. Традиционная процедура оценивания успехов учащихся, возникшая сотни лет назад в Китае, – экзаменационные испытания.

В России экзамены проводятся после окончания школ 2-й и 3-й ступеней. Школьники с 2009 г. держат обязательный единый выпускной государственный экзамен (ЕГЭ): испытания по тестовым стандартам в специальных региональных центрах. Оценки выставляют учителя и независимые члены экзаменационных комиссий. Выпускники на основании результатов ЕГЭ участвуют во вступительных конкурсах вузов. ЕГЭ предусматривает демократизацию процедуры поступления в вузы, повышение эффективности контроль государства результатов обучения. ЕГЭ задуман как универсальный способ оценивания учебных результатов выпускников неполной и полной средней школы. На практике он стал одной из альтернативных форм приема в вузы наряду с сохранением в ряде случаев вступительных экзаменов абитуриентов и учетом их достижений на различных олимпиадах.

ЕГЭ поддерживают далеко не все авторитетные педагоги. Так, ректор Московского государственного университета В.А. Садовничий высказывал мнение, что ЕГЭ приведет к снижению требований при поступлении в высшие учебные заведения. Как полагает В.И. Загвязинский, главный недостаток ЕГЭ заключается в том, что он направлен на фиксирование «остаточных» знаний и типовых умений и что «основной продукт обучения, воспитания и развития – способности, нравственные и жизненные ориентиры, творческое развитие, гражданская зрелость выпускников, их готовность к самореализации – ЕГЭ практически не охватывает или отражает только косвенно». В.И. Загвязинский видит «парадокс, свидетельствующий о несостоятельности всей системы ЕГЭ», в том, «его результаты год от года улучшаются, а качество образования стремительно падает» [В.И. Загвязинский (2010)].

Даже самые решительные адепты ЕГЭ полагают, что сегодня это «открытое натаскивание», вытеснение систематического образования. Как считает В.В. Любимов, ЕГЭ оказался заложником педагогической традиции, где не существовало независимой оценки знаний. Чтобы «освоить» ЕГЭ и вырваться из пут подобной традиции, предлагается переучивать учителей на регулярных семинарах [В.В. Любимов (2012)].

В США сдача государственных экзаменов проводится в средней школе в апреле месяце. До 2001 года экзамен проводился по математике, английскому языку и гуманитарным предметам. В программу экзамена в 2002 году добавлен объединенный тест по естественным предметам (Science); в тесте содержится до 40 % в вопросов по биологии, 25 % – по химии и 25 % – по физике. Еще 10 % составляют вопросы на общее развитие, умение читать таблицы, графики и пр.

В Великобритании существуют экзаменационные проверки, которые организуются дважды в начальной школе – для 7–11-летних учеников, дважды в средней школе – для 14– и 16-летних.

Во Франции количество экзаменов, различных испытаний непомерно велико – около 650. Посредственные оценки на экзамене ставят перед выпускником коллежа – потенциальным врачом, инженером, юристом – уже в возрасте 14–15 лет трудно преодолимую преграду на пути к соответствующему полному среднему и высшему образованию. Вершиной экзаменов является конкурс выпускников лицея на степень бакалавра. Конкурс проводится в два этапа: за год до окончания лицея и после выпускного класса. Экзамены принимаются в окружных комиссиях. Конкурс состоит из испытаний по обязательной программе, предметам специализации и при необходимости по необязательным факультативам. Основная форма конкурса – выполнение письменных работ. Каждая дисциплина имеет свой «коэффициент значимости» Выставляемая по каждому предмету отметка по 20-балльной системе умножается на соответствующий коэффициент. Провалившимся считается кандидат, набравший сумму баллов ниже 8. Лицеистам, выдержавшим конкурс на бакалавра, присуждается степень, которая дает право обучения в высшем учебном заведении; неудачники получают свидетельство, которое такого права не дает. Конкурс бакалавриата часто именуют «гильотиной». Он отнюдь не всегда служит «моментом истины»: от провала не страхован любой лицеист, в том числе и тот, кто во время учебы имел самые высокие оценки.

В Китае после окончания начальной школы ученики (в возрасте 12 лет) сдают экзамены (китайский язык, математика, английский язык) для поступления в младшую среднюю школу. В 15-летнем возрасте, после окончания младшей средней школы учащиеся сдают общегородские экзамены для поступления в старшую среднюю школу. По количеству баллов ученики распределяются в разные по уровню престижности старшие средние школы. По окончании старшей средней школы дети держат устный экзамен по английскому языку с аудированием, практические экзамены по физике, биологии, химии и экзамен по информатике, а также общегосударственный (единый) экзамен, дающий баллы для поступления в вуз. Приоритетным понятием при организации вступительных экзаменов является «эффективность», а не равенство, вследствие чего процент зачисляемой в престижные вузы сельской молодежи сокращается. Согласно пятилетнему Плану (2011) предполагается принятие закона о государственных экзаменах, который касается как школьных, так и вузовских вступительных экзаменов.

Планируется снять нагрузку с будущих абитуриентов: по некоторым дисциплинам проводить несколько экзаменов на протяжении учебного года. Постепенно будут вводиться приемные экзамены на разных уровнях: для поступающих в бакалавриат университетов и колледжей по-прежнему останется Единый общегосударственный экзамен; в остальные профессиональные высшие учебные заведения приемные экзамены будут организованы на уровне провинций, автономных регионов и городов центрального подчинения. Они же будут выбирать собственную процедуру набора в высшие учебные заведения. В дополнение к баллам, полученным на Общегосударственном экзамене, предлагается новая система зачисления с разными видами испытаний. Так вузы получают право зачислять особо талантливых на основе собственного тестирования или по рекомендациям школ.

В Японии в начальной школе ежегодная аттестация проводится по 4 предметам: японский язык, общественные науки, математика, естествознание. В младшей средней школе в каждом классе вводится дополнительно пятый экзамен (по иностранному языку). Особенно изнурительны экзамены при поступлении в старшую среднюю школу и при ее окончании. Учащиеся при подготовке к этим испытаниям, которые именуют иногда «адскими», отказываются от сна, досуга, общения с друзьями. Отвечая на вопрос, чего хочется немедленно, каждый третий из них заявил: «Спать».

Масштабы, задачи и методы школьных экзаменов подвергаются пересмотру. Так во Франции в едином коллеже экзамены происходят лишь по окончании учебного заведения, и в очередной класс переводят всех учеников, в том числе и не справившихся с программой. На конкурсе бакалавриата при выставлении окончательного балла жюри может прибегнуть к данным «школьного досье» учащегося. В Японии при решении о приеме учащихся в старшую среднюю школу после экзамена проводятся беседы, рассматривается сертификат младшей средней школы, проверяются письменные рефераты, учитываются спортивные достижения, рекомендации и характеристики конкурсантов.

Все большее значение придается мотивационной составляющей экзаменов. Так, в России результаты ЕГЭ засчитываются при конкурсе абитуриентов в вузах. В английской школе после 13 лет обучения и успешных экзаменов вручается сертификат повышенного уровня, владелец которого вправе поступать в вуз; остальные выпускники ограничиваются сертификатом, не предоставляющим такого права. В Китае

результаты выпускного экзамена определяют шансы зачисления в престижный или менее престижный университет.

Качество общего образования. Поддержание образования на высоком уровне – важное условие динамичного развития общества. Задачи повышения качества и эффективности в отечественной и мировой школе стоят во главе угла.

Россия. Во 2-ой половине XX в. созидательный потенциал советской школы был в основном исчерпан. Общее образование оказалось в состоянии кризиса. В СССР не удалось ликвидировать неграмотность и малограмотность. К 1988 г. около 13 % граждан были функционально неграмотными. В обществе ослабла тяга к образованию. Согласно опросам в конце 1980-х гг., интерес к учебе проявили лишь 10 % выпускников средней школы; 50 % поставили образование в середине перечня социальных ценностей – после дружбы, любви, силы, поп музыки, денег, секса и др.

В постсоветской России существенной проблемой оказалось поддержание базового образования на высоком уровне. В 1995 г. при опросе 1,5 тыс. респондентов свыше 70 % из них заявили, что стало труднее получить достойное образование. Падает интерес к образованию. В 1995/96 учебном году непосещаемость учащимися обязательной школы составила 7 %. В 2006 г. насчитывалось около 2 млн. детей, которые нигде не учились (беспризорники и те, кто жил в семьях). Увеличиваются ножницы между провозглашенными высокими целями и результатами образования, потребностью в высокой подготовке в различных сферах общественной жизни, где необходимы отшлифованные знания, умения, навыки, и недостаточной образованностью приходящих во взрослую жизнь новых поколений. Количественный рост общего образования не подкрепляется достаточными организационно-педагогическими мерами. На результативность образования отрицательно влияют перегрузка учащихся и учителей, отсутствие полноценных учебников, неэффективные методики обучения, калейдоскопическая смена стандартов образования и т. д. Многие городские общеобразовательные учреждения переполнены; значительная часть учеников вынуждена заниматься (около 30 %) во вторую и третью смены. Школу задыхается под валом документации, и дирекции не хватает времени для выполнения непосредственных педагогических обязанностей.

Существует тесная взаимосвязь между успеваемостью и профессионально-социальным статусом семьи учащихся. Такая взаимосвязь по мере взросления школьника усиливается. Это подтверждено данными ЕГЭ: выпускники городских школ успешнее сдают экзамен по русскому языку, информатике и

английскому языку по сравнению с учащимися сельских школ, чьи семьи обладают меньшими экономическими и образовательными ресурсами [М.А. Пинская и др. (2001)].

Учебный процесс ориентирован на «среднего учащегося». Статистика массового охвата молодежи обязательным образованием скрывает низкое качество подготовки массы учащихся. Это выражается в снижении уровня успеваемости. Из-за сокращения уровня и объема базового образования качество обучения не только не повысилось, но и понизилось. Министр образования и науки А.А. Фурсенко, анализируя в 2008 г. уровень подготовки выпускников средней школы, сообщил, что треть из них плохо знает математику, и еще одна треть – русский язык. Если в 1980-х гг. на международных состязаниях по математике и естествознанию нашим ребятам почти всегда доставались первые места, то в 1990-х гг. они опустились на 8–9-е позиции.

Положение выправляется в последние годы. Как показали результаты международного исследования PIRLS-2011, российские школьники читают лучше большинства зарубежных сверстников. Российские дети, учащиеся 4-х классов заняли по этому показателю второе место среди школьников из 49 стран [Исследования PIRLS (2011)]. Отнюдь не редкость блестящее знание английского у тех учащихся, кто не специализируется в иностранном языке. Юные российские программисты все чаще побеждают в международных состязаниях. На международных олимпиадах наши школьники стабильно входят в пятерку лидеров. Однако не лишне вспомнить, что на такие олимпиады отправляется специально натренированная элита.

В целом, однако, ситуация с качеством общего образования в России остается тревожной. Это подтверждают международные сравнительные исследования образовательных достижений учащихся – TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) и PISA (Programme for International Student Assessment). [PISA-2000; PISA-2003; TIMSS-2007] В России показатели качества общего образования намного ниже, чем во многих странах мира.

Таблица 5

Положение стран по результатам PISA-2003

Страна	Естествознание	Математика	Чтение
Япония	2	6	14
--------	---------	--------	------
Франция	13	16	17
-------	----------	--------	-------
Германия	18	19	21
США	22	28	18
Россия	24	29	32

TIMSS проводится каждые 4 года, начиная с 1995 г. Проверяется качество математического и естественнонаучного образования. От России в мониторингах участвуют выпускники начальной школы, учащиеся 8-х и 11-х классов. Результаты TIMSS свидетельствуют, что предметные математические знания российских школьников не ниже или превосходит уровень учащихся большинства стран. Вместе с тем мониторинг показал, что российская система обучения математике, обеспечивая учащимся приобретение значительного багажа знаний, не способствует формированию умений выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания. Аналогична картина уровня естественнонаучной грамотности российских выпускников средней школы, т. е. их умений применять полученные знания в контексте повседневной жизни. Этот уровень значительно ниже средних международных результатов. Так по итогам TIMSS-2003 по успехам восьмиклассников в решении математических задач Россия на 12-м месте среди 46 стран-участниц, по достижениям выпускников начальной школы – на девятом из 25 стран. Российские восьмиклассники при решении естественнонаучных задач оказались на семнадцатом месте среди 46 стран, а четвероклассники – на девятом месте среди 25 стран.

На испытаниях TIMSS российским выпускникам начальной школы не хватало развитых пространственных представлений, умения работать с диаграммами, выявлять закономерности, делать приближенные вычисления, знаний из области физики (электрические и магнитные явления, условия плавания тел) и биологии (вопросы, связанные с размножением и наследственностью). Наши восьмиклассники не продемонстрировали устойчивых навыков выполнять действия с процентами и статистикой, достаточных знаний по экологии, общей биологии.

PISA проводится трехлетними циклами. Объектом исследования являются образовательные достижения учащихся

15-летнего возраста. В каждом цикле основное внимание уделяется одному из трех направлений исследования: «грамотность чтения», «математическая грамотность», «естественнонаучная грамотность». Особых знаний от учеников не требовалось. Достаточно было показать умения логически мыслить, сопоставлять факты, делать выводы и здраво рассуждать. Проверялась способность использовать полученные знания на практике.

Результаты PISA не менее огорчительны, чем итоги TIMSS. Оказалось, что наши пятнадцатилетние ребята недостаточно хорошо владеют такими разделами математики, как «комбинаторика» и «функции», плохо интерпретируют предложенные аргументы и выводы, соотносят различные точки зрения и формулируют собственный взгляд. В итоге PISA-2000 российские школьники по уровню «грамотности чтения» заняли 27–29 места, по шкале «естественнонаучной грамотности» – 26–29 места среди 32 стран-участников. Сходные результаты дала PISA-2003. Российские школьники среди 40 государств-участников оказались в самом низу списка: естествознание – 24 место, математика – 29–31-е места, чтение – 32–34-е места; компетентности в решении проблем – 25–30-е места.

PISA показывает, что в российской школе существуют большие проблемы в формировании «грамотности чтения», понимаемой как способность осмысления текстов и рефлексии на них, а также использования прочитанного в различных жизненных ситуациях. Когда российские школьники имели дело с одним текстом или отвечали на вопросы по литературному произведению, они приближались к достижениям других стран. В этом случае их не смущали ни проблемные вопросы, ни познавательные задачи, ни задания, требующие размышлений и рефлексии. Когда же российским учащимся предлагались несколько текстов разного характера, тексты, включающие диаграммы, таблицы, схемы и пр., они затруднялись даже в выполнении заданий репродуктивного характера, в том числе по поиску информации.

Международные мониторинги предусматривают проверку относительно небольшого перечня знаний и умений, которые на международном уровне считаются необходимыми для современного математически грамотного человека: интерпретация количественной информации; работа с формулами; понимания знаковых и числовых последовательностей; нахождение периметра и площадей нестандартных фигур; выполнение действий с процентами и др. Оказалось, что российские школьники в очень малой степени

обладают такими знаниями и умениями. Мониторинги выявили низкие уровни математической подготовки российских учащихся, которые не соответствуют международным стандартам.

Невысокие результаты школьников из России во многом можно объяснить тем, что им не хватает умений выполнять творчески учебные задания, практически интерпретировать приобретенные академические знания, прочной привычки к самоконтролю. Неудовлетворительные навыки устной и письменной речи у многих школьников – прямое следствие сциентистского подхода к преподаванию русского языка и литературы, что вынуждает ученика к зубрежке, а не усвоению грамотных речевых единиц. В российской школе редко предлагают задания междисциплинарного характера и обучают в пределах учебных предметов, дают обычно учебные задания, далекие от интересов обучающихся и повседневной жизни. Так, слабые результаты, выявленные при исследовании «грамотности чтения» – следствие недостаточно формируемых у российских учащихся таких качеств как самостоятельность мысли и инициатива в выборе собственной жизненной позиции.

Разумеется, репрезентативность TIMSS и PISA не безупречна. Их подвергают сомнению не только российские педагоги. В Германии, которая заняла в рейтинге PISA 18–21 места, многие педагоги подвергли резкой критике этот мониторинг. По оценке немецкого компаративиста У. Тейхлера, PISA «служит лишь для информации о наличии компетенций и выглядит наихудшим способом стимулирования образования» [U. Teichler].

Неудачи российских школьников на испытаниях TIMSS и PISA во многом можно объяснить тем, что содержание заданий мониторингов не совпадает с учебной программой в России. Вследствие этого большой объем знаний, полученный учениками, остался не выявленным; многое из того, что требовалось на испытании, наши школьники еще не изучали или уже позабыли. Провал российских школьников произошел в определенной мере и потому, что в международные исследования включено было сравнительно немного художественно-литературных текстов, которые требовали критического осмысления, чему придается большое значение в российской школе. Большинство задач по естествознанию и математике были предложены в нестандартных для российских учащихся формулировках, что также негативно повлияло на результативность их ответов.

Как бы то ни было, TIMSS и PISA позволяют получить близкие к адекватным представления о качестве общего образования в России. В свое время заместитель министра образования РФ В.А. Болотов указал на то, что результаты международных

мониторингов вполне соотносятся с баллами учащихся на ЕГЭ. И это тоже добавляет аргументов в пользу довольно высокой степени объективности TIMSS и PISA.

США. В 1969 г. стартовала федеральная программа «Национальная оценка прогресса в образовании» [National Assessment of Educational Progress (1969)], созданная для определения уровня знаний американской молодежи по различным академическим дисциплинам. Проведенные обследования шокировали американцев. В докладе «Нация в опасности» [A Nation at Risk (1983)], подготовленном Комиссией по обеспечению качества образования, мы читаем: «Качество образования снизилось до критического уровня». В документе отмечено, что старшую среднюю школу захлестнула волна посредственности. В драматической форме описывалась ситуация с образованием и высказывалось решительное требование реформы. Приведем еще одну характерную выдержку из этого доклада: «Если бы враждебная иностранная держава попыталась навязать Америке тот низкий уровень образования, который существует сегодня, мы, вероятно, восприняли бы это как акт войны. Положение дел таково, что мы сами позволили этому случиться с нами. Мы растеряли тот уровень усвоения знания, который был достигнут в ответ на вызов, брошенный запуском первого спутника… Мы осуществляем акт бездумного, одностороннего разоружения в сфере образования».

После 1983 года американцы начали больше интересоваться экономическим эффектом образования. Вот что пишет в этой связи американский ученый П.А. Грэм: «На протяжении всей истории Соединенных Штатов Америки демократическое общество требовало от граждан, во-первых, добродетели и, во-вторых, знания – обычно в таком порядке расставлялись приоритеты. Энтузиазм, вызванный публикацией доклада «Нация в опасности», перевернул этот порядок, прежде всего потому, что многие американцы стали опасаться, как бы экономика их страны не отстала в своем развитии от экономики других стран, чьи граждане получали лучшую академическую подготовку. Они думали, что повышение уровня школьного образования поможет избежать такого развития событий» [П.А. Грэм (2011)].

Вслед за докладом «Нация в опасности» хлынула лавина сходных документов. Так в выпущенной фондом «Двадцатый век» книге «Захлебнувшийся крестовый поход» [D. Ravitch (1983)] содержалась весьма критическая оценка американского образования, в первую очередь уровня академической подготовки учащихся школ. С 1983 г. был инициирован ряд реформ, имевших в виду повысить академическую успеваемость учащихся

общеобразовательной школы из неблагополучных (особенно негритянских) семей. К концу XX в. на щит была поднята идея использования государственных денег (в виде ваучеров) для оплаты обучения в негосударственных школах по выбору такими семьями.

В США за три последних десятилетия показатели качества общего образования остаются на уровне, который не устраивает ни политиков, ни педагогов, ни многих родителей. В 1980-х гг. функционально неграмотными оказались до 13 % американцев. В эти годы только 25 % выпускников средней школы получали полноценное образование. Остальные никогда не изучали алгебры и тригонометрии, географии и иностранного языка, физики и химии. По данным журнала «News Week» на начало 1988 г., треть выпускников средней школы ничего не знала о молекуле, пятеро из шести – о генной инженерии, две трети – о радиации и т. д. В 1988 г. каждый 5-й старшеклассник был не в состоянии отыскать на карте собственную страну. Обычный балл выпускников старшей средней школы спустился до минимально удовлетворительной отметки. Если в 1972 г. максимальные баллы по естественнонаучным и физико-математическим дисциплинам набрали 1,7 % учеников старшей средней школы, то в 1982 г. – уже 0,8 %. Американские школьники 1980-х годов хуже, чем их сверстники в 1970-х годах, владели знаниями, умениями и навыками. Особенно тревожная ситуация сложилась в общественных учебных заведениях. Так, в Нью-Йорке г. насчитывалось лишь четыре государственных старших средних школы, которые давали добротное образование и поступить в которые можно был лишь выдержав огромный конкурс. В США дети из семей с низким достатком попадают в общественные школы низкого уровня доходности, дети из семей среднего достатка – в школы среднего уровня доходности. Лишь единицы школ с низким уровнем доходности показывают высокие результаты знаний учащихся. Учебную деятельность остальных 7 тыс. таких школ Департамент образования квалифицирует как полный провал. Центральные районы многих городов превратились в гетто – места сосредоточения безработных и их детей. Их обитатели не имеют возможности отдавать своих детей в хорошие школы. Особенно высок процент экономически неблагополучных семей среди черного населения, где родители не обращают должного внимания на образование своих детей. Существует прямая зависимость между этническим составом учеников и благополучностью школы: чем больше цветных учеников, тем хуже показатели обучения. Например, в округе Принстона в сравнительно успешной средней школе Ламар

(Lamar High School) среди учеников 24 % черных, в то время как в неблагополучной школе Вестбари (Westbury High School) афроамериканцев 49 %) [А. Димиев (2008)].

Массированные усилия школы и государства в известной степени содействовали повышению качества образования. Если до 1980-х годов медианный уровень образования цветного населения США отставал от уровня образованности белых американцев, то затем эти уровни сравнялись. По данным «Национального Центра образовательной статистики», в 1999-ом году не сумели успешно сдать государственные выпускные экзамены 5 из 100 учеников средней школы, что было меньше по сравнению 1970-ми гг.

Усилия администрации президента США Б. Обамы по повышению качества образования приносят лишь частичный результат. В 2010/11 учебный году каждая четвертая из 700 школ, участвовавших в федеральных программах улучшения образования, смогла обеспечить прирост результатов по математической грамотности, а каждая пятая – по читательской грамотности. Примерно в 60 % школ – участников программ увеличилась доля учеников, имевших балл по математической и читательской грамотности выше среднего [A.Duncan (2012)].

Однако в 2001 году, спустя почти 20 лет после старта реформ по повышению качества образования министр образования Р. Пэйдж, вынужден был признать, что реформы не достигли своих целей: «Сегодня 70 % учащихся четвертых классов, посещающих городские школы, не располагают даже основными компетенциями в области чтения. Наши учащиеся старшей средней школы, как показывают международные исследования, отстают в своих достижениях по математике от учащихся почти всех индустриально развитых стран. Треть учащихся, посещающих колледжи, вынуждены брать дополнительные занятия с репетиторами, прежде чем они вообще могут принимать участие в обычных учебных занятиях». [A.Duncan (2012)].

Не дал ожидаемого эффекта и принятый в 2001 году президентский акт «Ни один ребенок не должен остаться за бортом» (No Child Left Behind Act) Акт требовал от школ, показывавших низкие образовательные результаты, эффективных действий. Документ в значительной мере оказался декларативным. Федеральное правительство не сопроводило Акт достаточными средствами, чтобы поддержать позитивнее изменения. Производимые действия были скорее политикой кнута, чем пряника. Школы, которым не удавалось повысить успеваемость учеников, подвергались карательным мерам. Например, в этом случае учащиеся получали право перехода в

другие общественные школы, что означал и уход с ними финансовых средств. Акт «Ни один ребенок не должен остаться за бортом» касался только элементарных школ. Старшие средние школы не были включены в эту федеральную программу улучшения результатов.

Подавляющее большинство американцев, проучившись 12 лет (исключение из школы – факт исключительный), получают необходимый диплом. Иное дело качество их подготовки. Огромное число американцев остается функционально неграмотными. В 2006 г. их насчитывалось около 23 млн. Сохраняется низкий уровень общего образования. К началу XXI в. в США сформировался стойкий сегмент неуспешных школ с высоким процентом трудных, неуспевающих детей, совокупная доля которых составляет от 16 до 25 % отсева из школ по всей стране. 15 % общественных старших школ дают около 50 % от общего числа учащихся, не сумевших завершить полное среднее образование. К примеру, в школьном округе Принстона, где число таких государственных школ доходит до 90 %., администрация подобных учебных заведений всеми силами старается не отчислять неуспевающих учеников, соблюдая формальности закона об обязательности образования [А. Димиев (2008)]. Чтобы свести для учащихся до минимума трудности, учителя вынуждены давать такие задания, с которыми заведомо справятся все, в том числе и отстающие школьники. В школах в ходу практика упрощать программы, давать учащимся облегченные учебные задания, завышать оценки, что, естественно, снижает качество обучения.

В 2005 году Национальная Академия наук США обратила внимание на то, что математические знания американских школьников заметно уступают аналогичным знаниям их сверстников из 11 стран. Многие ученики 11 и 12 классов, формально успешно закончившие курсы «Алгебра», не могут разделить десять в шестой степени на десять во второй. У большинства американских школьников не развит устный счет: «любой набор цифр повергает их в шок, чтобы производить вычисления, они достают калькуляторы». К примеру, при сдаче государственного экзамена 30 % девятиклассников средних школ округа Принстона (2008) не сумели выполнить тест по математике, с которым успешно бы справился далеко на самый успевающий семиклассник российской школы [А. Димиев (2008)]

Западная Европа. В ведущих странах Западной Европы падает качество образования. Застарелая болезнь европейцев – функциональная неграмотность. По последним данным, 5 % взрослых англичан пишут как семилетние школьники – с грубыми

ошибками. В начале 1990-х годов к числу тех, кто затрудняется в устном счете, правильном чтении и письме, относился каждый пятнадцатый француз старше 15 лет.

Многие школьники не справляются с учебной программой. В Германии стабильно значительно число второгодников уже с первого класса начальной школы. Во Франции на рубеже 1970–80-х гг. оказывались без свидетельства об окончании курса обучения до половины (!) выпускников начальной школы. В середине 1980-х годов лишь менее трети выпускников французского лицея демонстрировали приемлемую подготовку. Страну, где традиционно строги экзаменационные комиссии, не миновала «процентомания», которую подстегнула провозглашенная в 1980 г. властями цель обеспечить приобретение 80 % лицеистов диплома бакалавра. В результате если в 1960 г. процент неудач на конкурсе бакалавриата составил 38 %, то в 1997 г. с первого раза конкурс выдерживали уже 30,9 % лицеистов, а на сессии 2009 года процент неудачников составил менее 15 %. Однако, такая внушающая оптимизм статистика свидетельствовал не столько о повышении эффективности обучения, сколько о снисходительности экзаменаторов [L-A. Vallet et J-P. Caille].

Обнаружены явные корреляции между имущественным, социальным положением европейцев и результативностью образования. Ученые германского Института труда и профессий, проанализировав результаты деятельности немецкой школы, пришли к выводу, что традиция получения качественного образования, предопределенная социальным условиями и положением, остается не сломанной. Показателен пример Великобритании, где немало школ, которые обречены на неуспех ввиду экономической несостоятельности территорий, где находятся эти учебные заведения, что означает отсутствие у учащихся жизненных перспектив и соответственно учебной мотивации [M. Ainscow (2006)]. Иллюстративен и опыт Франции, где в середине 1970-х гг. программу первого года обучения повторяли 24 % детей из малообеспеченных семей и только 2,4 % выходцев из верхних слоев общества.

Китай. Правительство КНР планирует решать «фундаментальную проблему» выравнивания шансов на получение качественного образования за счет более рационального распределения в первую очередь финансовых ресурсов, что предполагает определенные преференции слаборазвитым сельским и приграничным регионам, особенно населенным нацменьшинствами [см.: Н.Е. Боревская (2011)].

Китайские власти, заботясь о совершенствовании качества

образования, предусматривают сокращение числа классных тестов и домашних заданий, пересмотр уровня сложности учебного материала на научной основе. Высвобождение учебного времени направлено на предоставление ученикам возможности для творческой самостоятельной работы.

Некоторые итоги. Можно говорить об определенных достижениях общего образования в высокоразвитых странах мира. Сравнительно велика его эффективность в Канаде, Нидерландах, Финляндии, Японии и др. Ведущие индустриальные государства добились впечатляющих успехов в образовании. До 10 % 15-летних школьников в этих странах достигают высокого уровня грамотности. В них улучшается среднестатистический уровень образования населения. Так, в СССР к 1989 г. медианный уровень образованности жителей поднялся почти до 9,1 года. В США с 1970 г. по 1984 гг. число занятых в производстве с образованием на уровне старшей средней школы людей от 25-летнего возраста выросло с 52 до 82,3 %. В Западной Европе к началу 1990-х гг. 95 % взрослого населения имело как минимум девятилетнее школьное образование. Фактически всеобщим является полное среднее образование в Японии.

Прогресс наблюдается и в развивающихся странах (Китай, Сингапур, Южная Корея и др.) Так, в Китае реально в ближайшее время достичь всеобщего 12-летнего образования. Есть позитивные подвижки в особо неблагополучных регионах и государствах. В африканских странах к югу Сахары с 1999 по 2004 гг. охват обязательным начальным обучением вырос на 27 %, в странах Южной и Западной Азии – на 19 % [Early for all., (2007)].

Но успехи образования отнюдь не безоговорочные. Его изъяны становятся все нетерпимее. Снижается уровень подготовки учащихся общеобразовательной школы. Растет тревога, порожденная неспособностью школы обучать всех качественно и основательно. Более низкие академические результаты по сравнению с учениками общеобразовательных школ показывают учащиеся в системе начального и среднего профобразования [OECD (2010); PISA–2009 results]. Несмотря на появление множества новых методик обучения, реальные знания большинства учащихся не становятся лучшими. Отсев учащихся охватывает все социальные слои. Формы отсева различны: второгодничество, прекращение учебы до окончания необходимых сроков, завершение обучения без получения квалификационных документов и пр.

В развитых странах сформировался стойкий сегмент

неуспешных школ с высоким процентом трудных, неуспевающих детей. Подъем планки минимального образования в этих странах сопровождается т. н. функциональной неграмотностью большого числа выпускников школы, которые не владеют навыками чтения, письма, счета в той мере, в какой это необходимо в повседневной жизни.

Неблагополучная ситуация во многих государствах – лидерах «третьего мира». Так в Индии подавляющее большинство начальных школ показывают довольно низкие результаты в формировании у учеников навыков письма и счета [Джалалуддин А.К. (2014, с. 74–75].

В странах, население которых находится в особо неблагоприятных экономических условиях, остро стоит проблема непосещаемости школы, многие школьники не доходят до конца начального образования: например, в половине государств Латинской Америки до финиша начальной школы добираются лишь 83 % учеников. Эти страны являются основными «поставщиками» неграмотных, которых в начале 3-го тысячелетия в мире насчитывалось около 800 млн., а также детей, не получающих обязательного начального образования, которых насчитывается в мире 14 % [Early for all. (2007)].

Глава 2. Воспитание учащихся: кризис и поиски выхода

2.1. Воспитание как социализация

Идеи и организация социального воспитания. Интерпретаторы социального воспитания в России и на Западе [см.: А.Н. Джуринский (2013)] ставят задачи усвоения таких культурных ценностей, которые позволят учащимся безболезненно вписываться в общественные структуры. Российские педагоги (В.И. Загвязинский, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, Е.А. Ямбург и др.) видят в школе основное условие социального воспитания. Она представляется специфической моделью общественной среды, где закладываются основы личности. Среди идей социального воспитания за рубежом выделим концепцию «контекстуализации» П. Бурдье и Ж.Пассерона, которая предусматривает определение социальных детерминант воспитания: страт, классов, исторического опыта. Воспитание с точки зрения многих ученых США (Д. Равич, Г. Кэвелти, Ф. Мей, Ч.Е. Финн и др.) выполняет «терапевтические функции» социальной мобильности. Сторонники социального воспитания (Л. Кольберг, Н.Д. Никандров Л. Ратц, С. Саймон, М. Хармин и др.) исходят из необходимости формировать персональные системы ценностей, способность к нравственным суждениям и поступкам через индивидуальное и самостоятельное осмысление таких духовных ценностей как свобода выбора, независимость, альтруизм, ответственность, противостояние авторитарным предписаниям.

При организации субъект-субъектных отношений в воспитании центральное место отводится диалогу. Проблема диалога разрабатывается рядом зарубежных педагогов и философов. Так израильский ученый М. Бубер подчеркивает, что Я приобретает всю полноту индивидуальности лишь в отношении Ты и что во время диалога возникает некое новое духовное содержание, имеющее качественно иную ценность. Диалог может быть сопереживанием культурных ценностей, информационным общением, ролевым общением и т. д. С педагогическим диалогом связаны интерактивные технологии, сущность которых состоит в том, что взаимодействие субъектов воспитания организуется как непрестанный диалог, в процессе которого субъекты осмысливают намерения друг друга, в результате чего приобретается личный опыт, возникают «разделяемые ценности» (Т. Парсонс). Интерактивный диалог позволяет добиваться настройки на положительное отношение к партнеру, умения разрешать возникающие разногласия, накапливать опыт самоанализа и анализа партнера. Интерактивное обучение происходит в

небольших группах учащихся, то есть в миниатюрном социальном пространстве. Социальный опыт, приобретаемый в таких группах, индивид переносит во внешний мир.

Многие педагоги осуждают воспитание, основанное по преимуществу на принуждении. Не подвергая сомнению целесообразность определенных регламентаций, поощрений и наказаний, они возражают против жестких форм педагогического воздействия. Вот что пишет французский педагог Б. Шлаен: «Есть ли возможность избежать наказания? Едва ли. Ведь бывает ситуация, когда речь идет о справедливости, которая должна восторжествовать над грубостью, жестокостью, неуважением к старшим… Но хотелось бы, чтобы школа перестала быть источником конфликтов». С подобными установками перекликаются рекомендации другого французского педагога – С. Френе. Он предлагает тесты, ориентирующие на создание в классе гуманных и демократических отношений. К тестам приложен код: зеленый свет – рекомендации к применению; красный свет – отказ от использования; желтый свет – рекомендация эффективна в отдельных случаях. Вот один из таких тестов: «Ребенок не любит, чтобы его наказывали». Ответ – зеленый свет [С. Френе (1990)].

Россия. В воспитании российских школьников развиваются процессы, направленные на поощрение гуманности подрастающего поколения. Программами общеобразовательной школы предусмотрено формирование прочных нравственных принципов на основе общепринятых фундаментальных духовных ценностей. Школа ориентируется на воспитание высоких нравственных стандартов, Растут стремления обеспечить комфортную педагогическую атмосферу, мотивацию учащихся, поощряя их успехи, познавательную и творческую активность, склонности и интересы. Популярность приобретают педагогические идеи сотрудничества и партнерства. В воспитании предлагается опора на такие базовые ценности как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, литература и искусство, традиционные религии.

В российской школе социально воспитывающее обучение – органическая часть образования. На 1-м месте при этом стоят традиционные предметы гуманитарного содержания: литература, история, обществоведение и мораль, иностранные языки. Изучение и освоение этих предметов рассматривается как источник гуманности, противоядие от жестокости, черствости.

Наличие позитивных тенденций в воспитании юных россиян не могут, тем не менее, заслонить проблемы социализации школьников, что вызывает в нашем обществе глубокую

озабоченность. На рубеже XX–XXI вв. российская школа переживает переоценку социальных ценностей. Проблемы воспитания оттеснены на задний план. Сокращены штаты воспитателей, руководителей кружков и секций, психологов, медиков, социальных педагогов. В воспитание пришла идеология, окрашенная моралью общества потребления. Школа стала зачастую рассматриваться не как очаг взращивания и самореализации личности, а как источник образовательных услуг.

В учебных заведениях продолжают жить традиции авторитарного воспитания. По-прежнему главной фигурой в школе остается учитель, а не ученики. Во многом учебно-воспитательный процесс подчинен регламентациям и формализован. По данным последних 10 лет около 20 % школьников били своих сверстников, 50 % учащихся были биты своими товарищами. Изъяны в воспитании учащихся – результат множества слагаемых. Здесь и неблагоприятные семейные, социальные условия, и массовая культура с ее насилием и жестокостью, и особенности групповой психологии подростков, и, наконец, пробелы школьного воспитания. Знаниевая составляющая теснит антропологическую направленность, воспитательный потенциал школьных программ.

В последние 20-летие в детской среде распространяется «эпидемия» бездуховности. Подвергаются коррозии чувства доброты и сострадания к ближнему. Проведенный в 2009 г. опрос учащихся, выявил, что для абсолютного большинства респондентов кумирами являются поп-звезды, т. н. золотая молодежь, успешные бизнесмены, судьи и фотомодели [см.: В.П. Максаковский (2012)]. Нравственные идеалы значительной части учащихся ограничиваются дискотекой, популярной вокальной группой и футболом. У российских школьников недостаточно развиты коммуникативные умения.

С трудом реализуется в российской школе сексуальное воспитание. При отношении к нему сталкиваются два взаимоисключающих подхода: свободы и жестких ограничений. Ставшие слоганом слова «в России секса нет» отражают ханжеское отношение к попытками систематического полового воспитания. В лучшем тематике случае такое воспитание ограничивается занятиями по естественным наукам. Учителя зачастую не готовы создать на занятиях атмосферу доверительности и сдержанности. Проблемы начинаются уже с поиска уместной при беседах с терминологии. И это тем более огорчительно, что речь и сознание российских школьников и школьниц переполнены грязью, касающейся секса в том числе.

Тревожит и статистика. Россия опережает все ведущие европейские страны по проценту детей, получающих по Интернету сообщения сексуального характера далеко не лучшего свойства [Осторожно секстинг (2012)].

Тревожно и состояние физического воспитания в российской школе. По данным на 1996 г., при поступлении в начальную школу не вызывает опасений здоровье только 13 % детей, после окончании начальной школы и того меньше – 7 %. В целом за период обучения в школе число здоровых детей сокращается в 3–4 раза. Здоровье каждого третьего российского школьника неблагополучно. Это – следствие недостатков, в том числе школьной медицинской службы, физического воспитания и спорта. В школах не хватает спортивных залов, плавательных бассейнов. Из медицинских работников в школе обычно есть лишь медсестра. Неблагополучие со здоровьем российских школьников усугубляется из-за учебных перегрузок и иных негативных педагогических факторов. Многие учителя плохо знают особенности работы с больными детьми. В классах с бескомпромиссным, властным учителем вырастает текущая заболеваемость.

США. В последние годы заметно меняется вектор педагогических приоритетов общеобразовательной школы США. Говоря об этом, американский ученый П. Грэм утверждает, что если в недалеком прошлом главным в этих приоритетах была успеваемость учащихся, то сегодня – их воспитание. Воспитание школьников осуществляется с учетом двух подходов: с одной стороны, патернализма, при котором ученик воспитывается в условиях требовательности и строгости, и поощрения свободы, с другой. До 1980-х гг. в воспитании предпочтение было отдано первому из подходов, получившему наименование ассимиляционного. Многие школы, по описаниям американского педагога М.А. Рэйвида, выглядели как «холодные, бесчеловечные заведения, абсолютно далекие от индивидуализации учеников».

Сегодня на щит поднят второй подход, именуемый адаптационным. Труды американских ученых испещрены призывами гуманного, любовного отношения учителя к школьникам, поощрения их самостоятельности и свободы. Учеников нельзя ругать, стыдить и строго наказывать. Учитель обязан воздействовать на ученика только позитивно, поощряя за успехи. Правила поведения в школе очень демократичны. Дети могут разговаривать в классе, ходить во время урока, сидеть в свободной позе и т. д.

Разрабатываются соответствующие методики т. н. поведенческого (коммуникативного) воспитания. В нем выделены

2 главные цели: формирование познавательного (когнитивного) и эмоционального (аффективного) общения наставника и воспитанников. Ставятся задачи сформировать у подопечных навыки общения, которые впоследствии можно совершенствовать. В программы многих школ входит курс общения, в рекомендациях к которому, в частности, обращается внимание на необходимость учиться слушать собеседника, употреблять слова и интонацию сообразно ситуации, выделять в общении главное и второстепенное, своевременно фиксировать непонимание собеседника, излагать мысль быстро и точно, адекватно передавать иную точку зрения и пр. Учителя, начиная с 1-го класса, в течение учебной четверти уделяет каждому ученику 5–6 минут для индивидуальной беседы. Коммуникативное воспитание предусматривает свободную игровую обстановку, партнерство воспитанников и наставников.

В одной из методик коммуникативного воспитания, предложенной американским ученым С. Ваймером, даны советы учить искусству не ссориться с родителями, учителями, друзьями. Главным способом избежать грубого проявления конфликта названо создание доброй, ровной обстановки в классе. Оговорено, что в среде подростков возникновение конфликтных ситуаций – явление закономерное. Речь ведется о том, чтобы научить выходить из них достойно, без нравственного ущерба для себя и окружающих. Предлагается, например, игра «Узелки». Участники игры, встав лицом к лицу, схватывают друг друга за руки, а затем стараются распутать переплетенные руки, чтобы выстроиться в цепочку. Кто-то кому-то помогает, кто-то взывает о помощи. В итоге возникают взаимные симпатия и благодарность. После такой игры, уверяет Ваймер, детям поссориться куда труднее.

Примером коммуникативного воспитания являются учебные заведения под названием «справедливые сообщества» (1970–1980-е годы). В «справедливых сообществах» Бостона и Ридинга удалось создать эмоционально комфортную обстановку, придерживаться справедливого, гуманного поведения, демократизировать взаимоотношения «учитель – ученик», «учитель – учитель», «ученик – ученик», согласовать усилия наставников, мирно решать конфликтные ситуации, воспитывать с помощью самоуправления (школьные и классные ассамблеи), в процессе социально полезной деятельности, учитывая собственные традиции школьной жизни.

Среди проектов, оппозиционных педагогическому авторитаризму, выделяются т. н. свободные школы. Они возникли в США в начале 1970-х гг. «Свободные школы» поощряли самообразование, самостоятельное познание мира в учебном

заведении и за его стенами в обстановке игры, раскованных бесед, досуга. Учителям, ученикам и родителям предоставлялась свобода выбора и использования собственного опыта. Авторитаризм учителя отвергался не только во имя результатов обучения, но и воспитания, воспроизведения модели гуманного, основанного на сотрудничестве человеческого общежития.

Обратимся к опыту двух «свободных школ» в городе Беркли (штат Калифорния). В одной из них – колледже «Иной путь», учрежденном белой общиной, для школьников была создана благожелательная эмоционально-экспрессивная обстановка. Ученики вели свободную, хаотическую, но увлекательную жизнь. Например, учителя и ученики устраивали совместные завтраки, где на равных непринужденно обсуждали текущие дела и социальные проблемы. В другой «свободной школе», созданной афроамериканской общиной, дружеские отношения учеников с учителями не переходили в фамильярность. Учащиеся были вправе посещать или пропускать учебные занятия. На уроках им позволялось бездельничать, читать газеты. Впрочем, в итоге необходимо было отчитаться о результатах учебы.

Многих американских педагогов (П.А. Грэм, М. Хантер, например) не устраивают реалии воспитания школьников. Они недоумевают, почему учителя «могли любить детей, но предоставляли их самим себе и не приучали к дисциплине» [П.А. Грэм (2011), с.191], почему в учебных программах нет даже намека на необходимость для школьника приобретения «знания о себе как физическом, социальном, эмоциональном и интеллектуальном индивиде».

Правомерно принять подобную критику, если обратиться к далеко не лучшим характеристикам воспитанности американского школьника. Американская школа по-прежнему воспитывает индивидуалистов, чему, в частности, содействует система ротации, когда каждый год школьники видят вокруг себя разные лица и у них нет постоянных друзей. В юном поколении США глубоко сидит идеология потребления. Большинство учащихся на вопрос о главном увлечении, не задумываясь, отвечает: shopping (покупки). Школу США не случайно называют «очагом наркомании и насилия». О серьезности проблемы и необходимости особых социальных и педагогических усилий для ее решения говорится на самом высоком уровне. В Акте президента «Цели 2000» (1994 г.) среди главных приоритетов реформ образования названа необходимость «освободить каждую школу от наркотиков … и алкоголя», создавать «дисциплинирующую среду», «благоприятную учебную обстановку» для освобождения школы от насилия и

несанкционированного использования огнестрельного оружия [Goals 2000].

В учебных заведениях с начала 1980-х гг. возобновился рост насилия. В крупных городских школах появились охранники. Число преступлений среди школьников ежегодно держалось на отметке 3 млн. С 1994 г. в учебных заведениях для принятия мер безопасности установлены металлодетекторы. Редкий день в школах обходится без драки. Это своеобразное состязание: собирается толпа ребят, которая упоенно скандирует: Fight! Fight! (Бой! Бой!). Драка длится, пока охранники не скручивают дерущихся и не уводят их в наручниках [А. Димиев (2008)].

Конгресс США в 1986 г. в ходе кампании искоренения детской наркомании принял постановление, по которому были отпущены значительные средства на подготовку и использование учебных аудиоматериалов о вреде наркотиков.

Проблемы воспитания в американской школе нередко решаются с помощью репрессий. Лишь недавно в школах отменены телесные наказания. Сегодня в числе наказаний – исключение из школы на тот или иной срок, денежные штрафы, налагаемые на родителей учащихся. Стиль общения с воспитанниками (особенно спортивных тренеров и учителей), больше напоминает армейские приказы. В ранг моральной ценности возведено доносительство. Если один ученик увидел, как другой списывает, он должен донести. Доносительству учат не только в школе, но и в семье, церкви, куда ребята ходят по воскресеньям послушать проповеди пасторов. Как свидетельствует наш соотечественник А. Димиев, никто из педагогов даже случайно не скажет, что доносить постыдно [А. Димиев (2008)].

Впрочем, не следует преувеличивать негативы и жесткость воспитания в школах США. «Коммуникативная педагогика» в известной мере исключает стереотипное восприятие американского воспитания как символа индивидуализма. Многие педагоги прилагают немалые усилия, чтобы привить воспитанникам навыки совместной деятельности: в кружках, клубах, на спортивных состязаниях, диспутах, музыкальных фестивалях, конкурсах, ярмарках идей и т. д. Американские школьники в подавляющем числе добры и приветливы. Быть хулиганом в школьной среде не считается особым достоинством, как и пить алкоголь, курить, употреблять ненормативную лексику. Напротив, в детской среде не считаются зазорным примерное поведение.

Из школы США ушли аскетические традиции сексуального воспитания. Упор сделан скорее на вопросах сексуальной

гигиены, полового воздержания, нежели нравственных аспектах взаимоотношений полов. Систематически организуются соответствующие учебные занятия. Как свидетельствует А. Димиев, отношение многих американских школьников к вопросам секса лишено какой-либо цинизма: «Пошутить на эту тему можно, но без пошлости и вульгарности» [Димиев А.(2008)].

Западная Европа. В учебных заведениях Западной Европы традиционно сильны тенденции гуманного воспитания. Так во французской школе реализуется концепция «воспитание через искусство», которая преследует цель содействовать нравственно-духовному развитию школьников в условиях эмоционально развивающей атмосферы. Предлагается формировать на основе изучения произведений искусства критерии персонального нравственного поведения через импровизацию и самовыражение. Внедрение концепции происходит при преподавании учебных дисциплин, связанным с искусством: музыка, живопись, скульптура, архитектура, искусство кино, танца, театра и пр.

В школах Западной Европы в программы обучения внедряется сексуальная тематика. Так в Германии вопросы полового воспитания включены в программы по биологии, социологии, немецкому языку, искусству, религии. Учебные заведения ФРГ руководствуются «Рекомендациями по сексуальному воспитанию в школах всех типов» (1968), где предусмотрено формировать «гуманность сексуального поведения и приучать к ответственному половому поведению». Во Франции уже в начальной школе используется популярная литература по половому воспитанию, например, детская «Энциклопедия сексуальной жизни». В средней школе имеют хождение не менее 10 учебников, где даются сведения о гигиене половых отношений.

Однако стратегия гуманизации воспитания далека от сколько-нибудь систематического осуществления. «Утешающим обманом» называет английский ученый Дж. Холден утверждение, будто школа Великобритании добилась внушительных успехов в подобной стратегии. В школах немало педагогов, которые формально относятся к своим обязанностям духовного наставника. Многие преподаватели, отмечает Дж. Холден, напоминают иных тюремных священников: бормочут подопечным что-то благочестивое, хотя сами давно в это не верят.

Преподаватели вносят свою лепту в сохранении практики авторитарного воспитания. Так в английской школе учеников ставят в угол, заставляют многократно переписывать бессмыслицу, прибегают к телесным наказаниям. Вопреки закону, не допускающему любое насилие в отношении учащихся, администрация учебных заведений во Франции нередко видит в

наказаниях едва ли не единственный способ воспитания. Как следовало из опросов (1986), 73 % учителей французских начальных школ, наказывая, задерживали учеников после уроков, 50 % – ставили школьников в угол, 44 % – занимались рукоприкладством. Опрошенные признались, что нередко снижают оценки при нарушении учениками дисциплины.

Среди учащейся молодежи сильны настроения конформизма, социальной апатии. К примеру, во Франции в 1979 г. каждый 2-й из 5 тыс. опрошенных подростков заявил о разочаровании в таких ценностях, как гуманизм и прогресс.

Школьники, сталкиваясь с жестокостью и бездуховностью окружающего мира, испытывают серьезный нравственный кризис. О таком кризисе говорят, например, стихи пятнадцатилетней французской девочки:

…Я прохожу посреди шум и спешащих людей.
Все они заключенные –
Рабы привычек, родителей, жен и мужей,
Рабы золота
Я зову этих людей жить иначе – не быть равнодушными,
Не замыкаться в своем маленьком мире.
Зову их понять других, не проходить мимо
умирающего на тротуаре.
Я зову их… Но не похожа ли я сама на этих людей?!

Некоторые европейские педагоги, социологи, психологи объясняют пессимизм молодых «естественным равнодушием к миру взрослых». Вряд ли можно признать подобное объяснение исчерпывающим. На взгляды молодых влияет отнюдь не радужное ожидание взрослой жизни с ее многочисленными проблемами, одна из которых – безработица. По официальным данным, в конце 1970-х годов каждый десятый выпускник французского лицея, не поступивший в вуз, не смог найти работу. «Не отчаивайтесь и не теряйте надежды», – вот все, что смог сказать им тогдашний министр образования Р. Аби.

Япония. Воспитанность (кокоро) в школе Японии является многозначным понятием: оно означает уважение к человеку и природе, эмпатию, поиск истины, способность ощущать прекрасное, самоконтроль, содействие общественному благу. В школе сохраняется конфуцианская традиция воспитания уважения младших к старшим, детей к родителям, учеников к учителям. В документе министерства образования «Обучение основным правилам поведения» приоритетом названо «воспитание духовности». Обязательная программа воспитания

(1958) состоит из следующих разделов: «Обучение основным правилам поведения» (1–2 классы), «Соблюдение норм общественного поведения в повседневной жизни» (1–4 класс), «Как быть полезным обществу» (5–6 классы), «Об осознании необходимости вести достойную жизнь» (для средней школы 1-ой ступени).

Центральным условием развития личности школьника считается самовоспитание, для чего детей приучают к волевой концентрации («напряжение тетивы»). В начальной школе практикуются морализаторские беседы – «часы нравственности». В процессе воспитания у учащихся развивают ответственность, чувство товарищества. На уроках и во время иных мероприятий, отведенных на воспитание, используются различные дидактические материалы и виды работ: рассказы, чтение поэтических произведений, сочинения, видео– и аудиозаписи, детские спектакли и др. Как важный путь воспитания рассматривается обучение по программам таких дисциплин как «Искусство», «Музыка», «Литература и поэтическое искусство», «Сценическое искусство», «Японская философия и мораль», «История традиций и фольклора».

Особенностью школы в Японии можно считать общинное (групповое) воспитание. Вот типичная сценка в японской школе. Учитель наказывает шалуна: он должен петь в одиночку, а не в хоре. Школьник тотчас разрыдался, так как для него было выбрано наихудшее наказание – отлучение от совместной деятельности класса. Школа систематически осуществляет общинное воспитание. Классы поделены на группы, участники которых приобретают навыки общественной личности. Создание и функционирование групп – процесс, далекий от стихийности. Учителя включают в новую группу явных лидеров, которые могут стать застрельщиками ее деятельности. Лидерами стараются сделать ребят, склонных к активной позиции, с широким кругом общения, сердечных и приветливых. Состав групп и классов не является постоянным. Почти ежегодно учащихся перемещают в параллельные классы. С педагогической точки зрения это имеет, по крайней мере, 3 цели. Во-первых, – давать навыки поведения в условиях меняющейся среды. Во-вторых, – исключить возможность превращения лидеров в диктаторов, разъединить чрезмерно близких приятелей, чтобы обеспечить равенство всех учащихся. И, наконец, в-третьих, – сделать учащихся более управляемыми.

Не все в Японии безоговорочно соглашаются с практикой общинного воспитания. Как считает японский педагог Мигисима, общинное воспитание, деление на группы вносят дух

соперничества, когда сильные унижают слабых, когда утверждаются антигуманные правила поведения. Преподаватель Акио Сайдзе, перечисляя негативные последствия общинного воспитания, говорит, что внутри детских групп всегда есть вожаки, которые провоцируют ссоры и насилия.

Результаты воспитания в японской школе во многом неэффективны. Среди школьников распространяется неверие в светлые жизненные перспективы. Из 12 тыс. опрошенных в 1991 г. школьников 39 % увидели будущее в сером цвете, 15 % – в черном.

2.2. Религиозное воспитание

Место религии в воспитании. Особое место в воспитании занимает религия. В мировом сообществе распространена религиозная педагогика, которую представляют в первую очередь буддизм, индуизм, иудаизм, мусульманство и христианство. Следует принять во внимание, что воспитание зародилось как некое священнодействие, что сакральность взглядов на воспитание отнюдь не утрачена и что оно зачастую рассматривается в религиозном контексте.

В России, большинстве стран Запада, Индии, Китае, Японии учебные заведения отделены от церкви и религии. Светское законодательство рассматривает обучение религии частным делом граждан. Одновременно признается свобода вероисповедания и религиозного образования. В светских государствах сложилась определенная система отношений с частными школами, которые контролируются представителями разных конфессий. В этих странах в отношениях с церковью, касающихся школьной сферы, наметился отказ от конфронтации или прочного союза и переход к лояльному сотрудничеству.

Россия. В России учебные заведения отделены от церкви и религии. Предлагается светское воспитание, утверждается свобода совести, т. е. право учащихся приобщаться к таким политическим, религиозным, моральным идеям, которые они находят верными и привлекательными. Запрет на обучение религии не означает сохранения прежней воинствующей атеистической политики. По сути, в российской школе получили отражение тенденции определенной десекуляризации всего общества.

Некоторые частные школы учреждаются различными церквями. С 1990-х гг. при христианских, мусульманских, иудаистских церквях действуют центры религиозного обучения, куда приходят школьники. Тогда же открываются конфессиональные гимназии и лицеи. Учителя в таких школах, как правило, люди воцерковленные. Это средние общеобразовательные заведения, воспитывающие своих подопечных в традициях культуры определенной религии. В учебное расписание кроме обязательных общеобразовательных предметов включены дисциплины духовно-нравственного содержания.

Христианско-православные гимназии имеют свой перечень дисциплин такого рода, но везде обязательны основы Закона Божия, история церкви, Катехизис, основы литургии,

нравственное богословие, цикл церковно-эстетических дисциплин (пение, начала иконописи, шитье и т. д.) К примеру, в православной гимназии «Ясенево» (Москва) школьники участвуют в богослужениях, внутренний распорядок связан с церковным календарем. В гимназии избрали профили программы, посвященные изучению античности, истории культуры, изобразительного и музыкального искусства, христианства, древнегреческого, латинского, старославянского языков. Православная гимназия ГРЭЙС (С.-Петербург) заботится о воспитании культуры «на основе христианской морали и общечеловеческих ценностей».

В государственных общеобразовательных школах с 2002 г. родители учеников получили право просить включать в программу курс общего образования курс «Основы православной культуры». По словам Патриарха Кирилла, «человек, который желает изучать основы православия и который именно в своей православной культуре хочет искать нравственную мотивацию собственных поступков, должен иметь такое право». Министр образования В.М. Филиппов, комментируя нововведение, разъяснял, что речь идет не о религиозном воспитании, а приобщении к культурным ценностям российского народа. В 2006–2007 учебном году в общеобразовательных заведениях четырех областей (Белгородская, Брянская, Калужская, Смоленская). был введен курс «Основы православной культуры». Планировалось включить такой курс в учебные программы школ не менее чем десяти регионов Российской Федерации. В 2010 г. власти 19 регионов включили в программу 4–5-х классов курс «Основы религиозных культур и светской этики». Курс содержит 6 модулей: основы православной, исламской, буддийской, иудейской культуры, основы мировых религиозных культур, основы светской этики. Программа курса носит культурологический характер. Преподавать его должны школьные учителя. Выбор модулей свободный. Подготовлены учебники по всем шести модулям.

Появление в обязательной программе светских школ учебных курсов, содержащих религиозные материалы, ставит немало вопросов. Они касаются гарантий светского законодательства, культурно-образовательных прав граждан всех конфессий и убеждений на свободу совести. По мнению сторонников светского воспитания, подобные нововведения направлены против закона об отделении школы от церкви и означают введение религиозного воспитания в школе. Кстати, именно так превратно понимают реформу многие школьные методисты и учителя.

Уже вскоре после объявления о введении в программу «Основ

православной культуры» последовали заявления родителей учащихся, политиков, которые возражали против обязательности курса. Авторы заявлений сочли, что курс выглядит попыткой обойти закон о светскости и предоставить особые преимущества в школе одной конфессии по сравнению с другими. Руководители Церквей, прежде всего РПЦ, отвечая на подобные опасения, подчеркивают, что реформа предполагает обеспечить учащимся и их семьям свободу выбора. По словам Патриарха Кирилла, учащиеся получают право получать религиозное образование в рамках той или иной конфессии, либо «изучать историю религий просто как научно-культурологический феномен», либо, будучи неверующими, изучать основы светской этики.

Каким видится выход? Реформа требует определенного педагогического сопровождения. По-видимому, необходимо обеспечить культурологическую и историческую направленность преподавания, избежать превращения его в миссионерство и религиозное обучение. Желательна компаративистская направленность преподавания, поиск того, что связывает все религиозные культуры, воспитание веротерпимости, толерантности, отказ от акцентов на особых достоинствах той или иной религии. Вероятно, преподавателями соответствующих курсов не могут быть служители религиозных культов. Необходимо использовать научно-методическую литературу, прошедшую тщательную экспертизу на федеральном уровне. Квалифицированная экспертиза должна исключить появление в учебных пособиях ошибок, которые могут задеть религиозные чувства представителей любых конфессий. В последнем случае появится надежда, что в учебники не попадут неграмотные пассажи типа «католичество – это секта православия».

Запад. На Западе светское школьное законодательство сохраняет достаточно прочные позиции. Власти пресекают попытки пересмотра законов об отделении школы от церкви. Так, в 1983 г. потерпел неудачу проект введения обязательной молитвы в школах США. В 2006 г. по решению Европейского суда в школах Норвегии были отменена реформа о введении обязательных уроков христианства. В 2007 г. Совет Европы принял решении об исключении из школьных программ теории о божественном происхождении мира.

Светскость образования не означает, однако, что школа Запада отбрасывает общечеловеческие идеалы, заложенные в религии. В таком ключе рассуждает Д. Ховард – автор опубликованной в США в 1972 г. и затем неоднократно переизданной программы воспитания. Д. Ховард, призывая в воспитании возвратиться к Богу, уверяет, что имеет в виду не

столько религиозное обучение, сколько приверженность в воспитании евангельским заповедям. В программе предлагается система универсальных ценностей в цитатах из Библии и трудов отцов христианской церкви. На 1-й план выдвигаются честность, цельность, прямота, прилежание, личная ответственность. Описаны 60 главных черт характера, которые следует формировать у детей (отвага, постоянство, решительность, настойчивость, сострадание, терпимость и пр.).

Светскость в школах Запада не предполагает запрета на религиозное образование. В США уроки религии можно получать за стенами учебных заведений; не запрещены уроки религии и в школьном классе. В Англии и ФРГ богословие включено в необязательные программы общего образования. В английских школах религиозное обучение проводится на уроках в классах. В Австрии и Германии лица, которым доверено воспитание, вправе решать, будет ли их ребенок получать религиозное образование.

Классическим примером взаимоотношений светского государства, школы и церкви является школьная политика Франция. Отделение школы от церкви в этой стране закреплено законами 1880-х и начала 1900-х годов. Реформа произошла после острейшей борьбы, в которую были втянуты все французы. Сторонники светского образования даже переиначили национальный гимн – «Марсельезу»: вместо слов «К оружию, граждане!» они пели «На выборы, граждане, против клерикалов!»

Повседневность Франции – скрытый антагонизм кюре и учителя государственной школы. Продолжают тлеть угли неприязни между сторонниками и противниками светскости образования. Клерикалы порой ведут себя весьма агрессивно, особенно там, где традиционно прочны позиции католицизма. Например, в конце 1970-х гг. в г. Кот-дю-Норд (Бретань), церковники обвинили одинокую учительницу, которая готовилась стать матерью, в аморальности и добились, чтобы многие родители забрали детей из ее класса. Клерикалы стремятся не дать родителям иного выбора, как отдать детей в частную католическую школу. Так власти г. Плорен (Бретань) в конце 1970-х гг. отказывались открыть общественную школу, не желая, чтобы у частного католического начального учебного заведения появился конкурент.

Постепенно, однако, во Франции произошло сближение светского государства и церкви в вопросах образования. Учитывается, что религиозной является значительная часть учащейся молодежи. По данным на начало 1980-х годов, до 70 % пятнадцатилетних французов были верующими. Право детей на религиозное образование не игнорируется. Учащиеся могут

приобщаться к религии, согласно той или иной конфессии. Родителям предоставлена возможность в свободные от занятий дни (обычно по средам) давать своим детям религиозное образование в школе и за пределами школьных зданий. Программы могут содержать материалы религиозного содержания. В некоторых учебных заведениях уроки религии пользуются большой популярностью, например, в 1970-х гг. абсолютное большинство учащихся лицея имени Ампера в Лионе посещали лекции католических священников. Между государством и частными учебными заведениями, находящимися в ведении церквей, заключены контракты, по которым власти выполняют финансовые обязательства перед такими заведениями, а те в свою очередь обязаны соблюдать государственным стандарты образования, не допускать преподавания религии в стенах школы.

В докладе парламентской комиссии Б. Стази (2003) подтверждалась официальная светская позиция по отношению к религии и образованию в условиях плюралистического и светского общества. Автор доклада напомнил о роли государства как гаранта светскости школы и свободы вероисповедания и заверял, что учащиеся «могут осуществлять свободу мысли и выбора верований», «свою религиозность и духовность в политических, культурных, интеллектуальных и юридических проявлениях». Говорилось также о том, что светское образование должно помогать осмысливать различные культурные традиции, не вмешиваясь в их сакральные составляющие. Подчеркивалось, что школа должна содействовать обогащению будущих граждан критическим знанием о религии [см.: O. Menier].

До 2003 года администрация учебных заведений была вправе запрещать или разрешать ношение школьниками религиозных символов, в частности мусульманских платков. В 2004 г. президент Ж. Ширак заявил о решимости защищать светскость образования и потребовал прекратить ношение хиджабов в общественных школах, одновременно запретив учащимся и преподавателям находиться в учебных заведениях с явными символами других религий: большие нагрудные католические распятия, иудейские кипы и пр. Принятый в 2004 г. соответствующий закон можно рассматривать как подтверждение светскости образования.

Восток. В странах Востока существуют во многом противоположные тенденции в отношениях государства, школы, церкви и религии.

В большинстве стран Исламского мира мусульманское образование является обязательным. Одним из немногих

исключений до последнего времени оставалась Турция. Учебный день в турецких школах начинается с клятвы хранить светские устои республики. Тем не менее, общеобразовательная школа в Турции становится все менее светской. Пришедшие к власти исламисты закрывают как рассадники свободомыслия лицеи европейского типа и открывают религиозные школы. В ходе недавней реформы 85 светских учебных заведений в Стамбуле были преобразованы в религиозные школы имам хатиб. По стране прокатились митинги протеста. На улицы вышли более 100 тысяч школьников с лозунгами «Мы хотим изучать законы физики, а не Коран». Правящую партию обвинили в насильственной исламизации системы образования. Вмешавшийся в конфликт лидер партии, премьер-министр Т. Эрдоган, в прошлом выпускник исламской школы, заявил, что религиозные знания, полученные во время учебы, «пригодились ему больше многих наук» [Турция: Исламизация пришла в школы и что из этого вышло?]

Иная ситуация в Индии и Японии. Индийские власти поощряют толерантное изучение всех религий и рекомендуют давать в курсах общего образования сведения об основных конфессиях индийцев. Конституция Японии (20-я статья) «безусловно, запрещает в общественных школах преподавание любой конфессии». Вместе с тем, основной закон (24 статья) взывает к идеалам «уважения религии и места ее в жизни общества» и допускает включение религиозного обучения в программу частных учебных заведений.

2.3. Гражданское воспитание

Задачи, содержание и способы гражданского воспитания. В гражданском воспитании речь идет прежде всего о приобретении политических компетенций. В качестве основных агентов гражданского воспитания рассматриваются школа, семья, средства массовой информации, мир политики. Цель гражданского воспитания состоит в формировании интегративных качеств личности, выражающихся в осознанном желании, способности и умении правильно и эффективно функционировать в государстве, принимать активное участие в жизни политического сообщества, принося пользу согражданам. Предусматривается формирование социальной ответственности, мотивации к обеспечению индивидуального и общественного блага. Гражданское воспитание транслирует социальные ценности, принципы и убеждения, политические и правовые знания, знания о правах и обязанностях гражданина, формирует компетенции критического и независимого мышления. Гражданское воспитание осуществляется при преподавании общественно-политических дисциплин. В школьные программы России и ведущих стран мира включены темы и курсы граждановедения. Школа занята аранжировкой действующих программ гражданского воспитания. Кроме традиционных предметов, вводятся новые дисциплины общественно-политического содержания.

Мировая педагогика и школа отводят особую роль в гражданском воспитании так называемой параллельной школе. В педагогическом сообществе хорошо понимают значение «параллельной школы», как называют радио, телевидение, кинематограф, прессу. Крупнейшие радио-, телекомпании, газеты и журналы систематически готовят специальные воспитательно-образовательные программы. В ведущих странах мира сложились сети учебного телевидения, которые помогают приобщать школьников к окружающей действительности. В 1960–1970-х гг. ведущую роль в «параллельной школе» играли радиопередачи и пресса. В 1980–1990-х гг. – телевидение, сегодня – паутина всемирной компьютерной связи.

В гражданском воспитании уходят в прошлое последствия «холодной войны» и идеологического противостояния двух социальных систем. Это наглядно иллюстрирует картинка в одном из учебников японский школы (1994 г.): на боксерском ринге лежит старуха – «холодная война», а рядом стоят российский и американский президенты с поднятыми в знак

победы руками.

При определении содержания и способов гражданского образования. остается немало лакун. Ждут систематического решения такие проблемы как: гендерные различия и гражданское воспитание; гражданское воспитание представителей малых субкультур; глобальное (космополитическое) гражданское воспитание; гражданская идентичность и образование; гражданское воспитание в условиях социального неравенства; зависимость качества гражданского воспитания от профессионального статуса родителей; взаимосвязь гражданского и патриотического воспитания; участие в жизни социума как путь гражданского воспитания; стратегия повышения качества гражданского воспитания и др.

Гражданское воспитание в школах разных стран реализуется с учетом национальных особенностей. Американская исследовательница С.Л. Ханн замечает в этой связи: «Как нет одной формы демократии, так нет и одного способа воспитания для демократии» [C. L. Hann (2010)].

Россия. В постсоветской России по-новому ставятся и решаются цель и задачи гражданского воспитания. Как полагает Л.Л. Любимов, основная цель гражданского воспитания состоит в формировании человека, который «может успешно управлять собой внутри политического сообщества, определяемого Конституцией» [Л.Л. Любимов (2013), с. 289]. В школу на волне общественного свободомыслия возвратилась идея воспитания независимого и свободного гражданина, неподвластного авторитарному контролю государства. Концепции гражданского воспитания предусматривают необходимость складывания новой российской государственности, формирования плюралистической идентичности, общенационального единства. Гражданское воспитание понимается как совокупность социальных и педагогических усилий по сохранению национальных языков и культур, созданию «российского суперэтноса», состоящего из различных этнокультур (М.Н. Кузьмин). Гражданское воспитание рассматривается как интегрированный социально-педагогический феномен, которому присущи ряд существенных признаков: направленность на понимание гражданского общества как особого социального организма, определение гражданином своих отношений с социумом, формирование готовности к выполнению гражданских обязанностей и т. д. (А.С. Гаязов, Л.Л. Любимов, И.В. Суколенов, Г.Н. Филонов и др.).

В учебные программы, кроме традиционных дисциплин, на материалах которых осуществляется гражданское воспитание (история, литература и т. д.), включен особый предмет,

предусматривавшие подобное воспитание., именуемый «Россия в мире». Это интергрированный курс, куда входят материалы о месте российской державы в мировой истории, экономике, культуре, ее цивилизационных достижениях. На гражданское воспитание направлен ряд инноваций: проект «Мое отечество», политико-экономическая игра «Новая цивилизация», деятельность кадетских корпусов, клубов и ассоциаций военно-патриотической направленности. Задачи гражданского воспитания решаются при проведении Всероссийской акции «Я гражданин России», военно-спортивной игры «Победа», проектов «Гражданин» (Самара), «Гражданский форум» (Брянск), Всероссийского туристско-краеведческого движения «Отечество», Всероссийского слета юных патриотов «Равнение на победу» и т. п. Ценным в проектах и акциях оказалась нацеленность на осознание школьниками своих гражданских прав и обязанностей, готовности к защите отечества, уважения к государственным символам.

Среди неформальных каналов гражданского воспитания важное место занимают организации учащихся. Вакуум, возникший после распада пионерской и комсомольской организаций, постепенно заполняется за счет трансформации прежних и появления новых ассоциаций и движений. В 1991–1992 гг. возникает Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций. Несколько позже создаются объединения юногвардейцев, скаутов. Впрочем, масштабы деятельности таких объединений невелики. В 1995 г. в Москве в них состояли около 5 тыс. членов. Есть, однако, исключения. Например, в Тамбове существует пионерская организация, насчитывающая до 6 тыс. подростков.

Детские движения ищут новые содержание и формы работы. Так Тамбовская пионерская организация копирует модель современного политического устройства: ребята избирают «думу», где обсуждают разные вопросы своей жизни. Скауты проводят слеты-джамбори. Подобный слет состоялся, к примеру, в 1997 г. в связи с празднованием 850-летия Москвы. Скаутов ждали культурная программа и оздоровительный лагерь под Ногинском. Руководители детского движения разрабатывают новые программы: «Возрождение», «Я сам» и «Четыре плюс три». Так, программа «Возрождение» предусматривает несколько взаимосвязанных проектов, один из которых «Сталкер» должен помочь ребятам научиться преодолевать жизненные трудности.

Перспективным путем приобретения навыков гражданского поведения выглядят ученические комитеты и школьные советы с участием учащихся. Ученические комитеты к началу 1990-х гг. имелись практически во всех школах. Затем их сменили

школьные советы, которые занимаются помимо вопросов обучения социальными проблемами учащихся и преподавателей. Однако школьных советов немного. Роль учеников в них крайне незначительна. Реальная власть в школьных советах принадлежит дирекции.

Качество гражданского воспитания в российской школе не может вызвать удовлетворения. Во многом утрачена социальная педагогическая функция трансляции общегражданских ценностей. В редакции «Закона об образовании» (1996) из статьи 14-ой исчезло даже упоминание необходимости «развития гражданского общества», имевшееся в первой редакции «Закона об образовании» (1992).

Неоднозначность результатов гражданского воспитания российских школьников выявили международные мониторинги [ICCS-2009]. Наши ребята демонстрируют высокую степень доверия государственным структурам и готовности участия в политической жизни. Так 85 % российских респондентов заявили о намерениях в будущем участвовать в качестве избирателей в национальных выборах. Как считает российский ученый И.В. Абанкина, такие данные свидетельствуют, что в среде учащихся сохраняется «атмосфера ожиданий» демократических преобразований.

Вместе с тем сравнительными обследованиями подан сигнал о серьезных недостатках гражданского воспитания российских школьников. Они часто не обладают достаточными практическими умениями аргументировать собственную гражданскую позицию. Наши соотечественники среди сверстников из 37 стран по уровню граждановедческих знаний заняли скромное 19 место. Подтвердилось, что российская школа уделяет мало внимания таким темам, как права человека, судебная власть, парламентские способы управления государством, система и механизм выборов, глобальное сообщество и международные организации, региональные (европейские) институты и организации. Наши соотечественники не занимаются систематически общественной деятельностью, мало участвуют в политических дискуссиях, лишь в отдельных случаях анализируют на занятиях политические события.

Российские школьники, согласно мониторингам, находятся на предпоследнем месте (34 %) среди европейцев по степени участия в политических дебатах в классе. Хотя 8-классники российской школы несколько превышают среднеевропейский уровень участия в голосования в школьном совете; они существенно уступают по этому показателю сверстникам из большинства европейских государств (32 % против 55 %).

Существенными причинами недостатков гражданского воспитания в российской школе остаются влияние авторитарных педагогических традиций, приверженность словесным технологиям воспитания. Как полагает Л.Л. Любимов, «несбытие гражданина начинается в нашей школе с первых дней первого класса: ребенку не предоставляют свободы выбора, его не озадачивают ответственностью выбора» По словам И.В. Абанкиной, «надо выпрыгнуть» из плена устаревших педагогических технологий, создавать программы и организовывать гражданское воспитание с установкой на активную граждански ориентированную деятельность учащихся. Говоря о подобных технологиях, Л.Л. Любимов предлагает инициировать диалоги учащихся, их собственную общественно значимую деятельность. По его предположениям, следует знакомить школьника с ролью общественных ценностей, базовыми институтами и процедурами политической жизни, воспитывать любовь «родному пепелищу» – патриотизм, поощрять личный опыт гражданственности [Л.Л. Любимов (2013), с. 258, 298].

США. Политический истеблишмент и педагоги США рассматривают гражданское воспитание как формирование социально ответственного, политически лояльного члена общества, который соответствует «американскому образу жизни». В президентском акте «Америка-2000» (1994) в подтверждение такой установки среди основных национальных целей модернизации образования выделено «воспитание ответственного гражданина» [Goals 2000]. Гражданское воспитание в США рассматривается в качестве мировоззренческого конструкта – как связующий мост и посредник между личностью и государством, частными и публичными интересами. Особую значимость для гражданского воспитания имеют церковь, семья, общины, добровольные объединения.

Основополагающими в концепциях гражданского воспитания являются тезисы о школе как «лаборатории демократии», нераздельности демократии и гражданского воспитания. В основе теоретических установок в значительной мере лежит парадигма конструктивизма, идеологи которого полагают, что учащаяся молодежь должна быть активным творцом собственных гражданских ценностей. В понимании Б. Блума, Р. Гарнье, Б. Скиннера, Ч. Мерриам. С. Ханн и других ученых гражданское воспитание заключается особенно в том, чтобы приобщить к общегражданским ценностям, вооружить умениями политического диалога. Речь идет о воспитании граждан в духе социальной ответственности за свою страну, благосостояние

нации, обеспечение стабильности республиканского устройства. Гражданское воспитание трактуется как учебно-воспитательный процесс, основанный на социальном опыте учащихся и направленный на формирование персональной гражданской ответственности. Акцент делается на формировании социально-политических компетенций, что отчетливо видно в смене педагогической терминологии. Так термин «гражданское воспитание» (civic education) часто заменяют термином «политическая социализация» (political socialization).

Цель, задачи, содержание гражданского воспитания сформулированы в федеральном учебном плане (Formal Instruction in Civics and Government) и национальных стандартах по граждановедению (1994). В стандартах определены несколько основных тем: государственное устройство; основы конституционализма; связи с внешним миром; роль граждан в демократическом обществе. Федеральные учебный план и стандарты рекомендуют в 1-ом и 2-ом классах 30 часов специальных занятий в год; 30 часов ежегодно дополнительно в рамках других предметов. В 3 – 4-х классах – 40 часов специальных занятий в год и 30 дополнительных. В 5-м классе – 40 часов в год (в составе интегрированного предмета – История страны + Гражданственность и правление + География). В 6–7-х классах – по четыре двухнедельных блока в каждом классе (приблизительно 30 часов в учебном году) с упором на темы республиканского правления в отдельных штатах. В 8-м классе планируются односеместровые курсы (около 60 часов). В 9-10-х классах предлагается преподавание по 6-ти двухнедельным блокам (около 40 часов в учебном году). В 11-м классе – 60 часов в учебном году как составная часть специального курса обществоведения, например «История и правление страной в XX веке». В 12-м классе – годичные курсы (120 часов): «Прикладное граждановедение», «Участие в правлении» и др.

Стандарты предусматривают приобретение определенных компетенций в виде знаний, умений и навыков. Юные американцы должны знать основы государственного устройства, Билль о правах. Им надлежит приобрести навыки критического политического мышления: идентифицировать государственные символы, оценивать общественные события, анализировать деятельность ветвей власти и т. д. Программами предложена модель ответственного гражданского поведения. В элементарной школе ученики приобретают начальные представления о таких сообществах, как семья, школьный класс, штат, государство, мировое сообщество. В младшей средней школе изучают место США во всеобщей истории. В старшей средней школе –

деятельность властей штатов и федерального правительства. Цель подобных занятий – помочь ученику стать членом гражданского общества, поверить в свои права и возможности влиять на общественную жизнь.

В школах отдельных штатов, помимо стандартных, реализуются иные курсы гражданского воспитания: «Гражданин и Конституция», «Проект Гражданин», «Молодежь за справедливость», «Твоя роль как гражданина, получающего заработную плату» и др. Так, в штате Огайо применялся междисциплинарный курс, включавший 6 основных блоков: «Американское наследие», «Человек и общество», «Мировое сотрудничество», «Принятие решений и ресурсы», «Демократические процессы», «Гражданские права и ответственность».

При изучении граждановедения используются многочисленные дидактические материалы, отражающие общественную и политическую жизнь США: «Закон и американское общество» (для 9-11-х классов), «Выдающиеся процессы Верховного суда» (для 7–8-х классов), «Важнейшие статьи Билля о правах» (для 11 класса). «Основы демократии (12-й класс», «Если вы голосуете впервые…», учебники по граждановедению («Civics») и др.

Гражданское воспитание осуществляются в течение всего учебного процесса. Предлагается сосредоточиться в первую очередь на формировании навыков участия в гражданской жизни. В учебных заведениях есть перемена, которая длится не 5, как все другие, а 10 минут. Дополнительное время дано для того, чтобы учащиеся могли выразить свои патриотические чувства. Под звуки национального гимна они отдают честь звездно-полосатому флагу, который вывешен в каждом учебном заведении. Обычно в коридорах школ висят портреты американских президентов, текст Билля о правах.

Основными методами на занятиях по граждановедению являются лекции, дискуссии, мастер-классы экспертов, презентации, экскурсии в государственные учреждения и общественные организации, просмотр видеофильмов и т. д. Задачам гражданского воспитания служат различные ролевые игры и дискуссии, которые организуются регулярно и повсеместно. Так, школьники – участники игры «Стачка» играют роли бизнесменов, рабочих – пикетчиков и штрейкбрехеров, представителей властей и профсоюзов. Во время игры моделируются и обсуждаются экономические и политические события, процессы, происходящие в обществе. Другая игра – «Выборы», когда школьники разыгрывают сценарий политической

кампании: выдвижение и соперничество кандидатов, голосование. А вот как выглядела ролевая игра «Суд» в одной из средних школ штата Огайо. В классе рассаживаются учащиеся-актеры: судья в мантии, защита, обвинение, свидетели, присяжные, публика. Обсуждается «дело об ограблении лавки». Проводится «следственный эксперимент», вызываются «свидетели», «журналисты» строчат отчеты. В 1987 г. в одной американской школе разыгрывали спектакль «Встреча в верхах», на которой американский и российский «президенты» заключали мирное соглашение.

Одним из эффективных путей воспитания «достойных граждан» традиционно считается ученическое самоуправление, которое позволяет активизировать гражданскую деятельность старшеклассников через систему выборных органов и лиц. Особая роль во внеучебной деятельности по гражданскому воспитанию отводится так называемым неформальным программам (informal instructions): «Обучение служением» (Service Learning), программы скаутского движения, программы начальной военной подготовки (Junior Reserve Officers Training Course) и др.

В осуществлении гражданского воспитания участвуют и многочисленные общественные организации. Большую роль играют общенациональная общественная организация «Детское голосование в США» (Kids Voting USA), религиозные объединения, например, «Ассоциация молодых христиан», родительские комитеты (Parent-teacher Association) и т. д.

В результатах гражданского воспитания школьников США отражены демократические устремления и целесообразная педагогическая практика, с одной стороны, и затушевывание социальных антагонизмов, пропаганда идеи об исключительной роли Америки, с другой. Многим юным американцам чуждо понятие малой родины как составной части гражданственности. Вместе с тем среди молодых жителей США усиливается рационально-критическое отношение к социальной реальности, плюрализм верований, идей, мнений. Часть школьников приобретает предусмотренные стандартами компетенции гражданской направленности. Учащиеся, занимавшиеся по специальным программам гражданского образования, обладают более высоким уровнем знаний о гражданском обществе, чем их сверстники, которые не имели такой подготовки. Так, ребята, изучавшие расширенный курс американской истории, специальные курсы «Гражданство», «Мы, Люди…» показали более высокие по сравнению со «средним» школьником показатели гражданского самосознания, проявили большую политическую лояльность, осведомленность в вопросах, связанных с

политической жизнью общества. Большие гражданские знания по сравнению с мальчиками демонстрируют девочки. Школьники с высоким уровнем гражданских знаний чувствуют себя раскованно при обсуждении общественных проблем, интересуются политическими новостями, обсуждают их в семье и с друзьями, проявляют желание участвовать в общественной жизни.

Мониторинги свидетельствуют о низком уровне гражданского воспитания «среднего» американского школьника. Хуже остальных респондентов справляются с тестами на гражданские знания учащихся из малоимущих семей, подростки афроамериканского или латиноамериканского происхождения – все те, чьи родители имеют низкий уровень культуры и образования. С.Л. Ханн, объясняя причины подобных неудач влиянием социально-культурной среды, отмечает, что такие школьники, как правило, имеют меньше возможностей приобщаться к идеалам гражданского общества по сравнению с учащимися из семей среднего класса [C. L. Hann (2010)].

Западная Европа. В обсуждении и решении проблем гражданского воспитания вместе учеными и практиками принимают активное участие Европейский союз и Совет Европы. Так в рамках европейской программы СОКРАТ подготовлен сборник «Идентичность детей и европейская гражданственность» (Children's Identity and Citizenship in Europe), где содержатся описание проектов гражданского воспитания в различных европейских странах [Roland-Levy C. and Ross, A. (2003)]. Обмен информацией между странами по вопросам гражданского воспитания обеспечивает проект Евросоюза ЭВРИДИС.

Инициативы Совета Европы и Европейского Союза предусматривают формирование гражданина Европы на основе диалога и сотрудничества участников интеграционных процессов. Подчеркивается двойная функция воспитания европейской гражданственности: поощрение национальной самобытности и преодоление национальных антагонизмов. При воспитании гражданина Европы предлагается учитывать историческую и культурную общность Запада. Рекомендуется опираться на дидактические материалы, отражающие такую общность.

Воспитание «европейского сознания» ставится в зависимость в большой мере от содержания программ гражданского воспитания («руководящий курс» – в английских школах, «политика» – в немецких гимназиях, «граждановедение» – во французских лицеях и т. д.), а также общеобразовательных гуманитарных учебных курсов, в первую очередь по истории. На встрече глав государств Европы (Вена, 1993) подчеркнута необходимость пересмотра преподавания истории и изъятия

учебных материалов, которые могут поощрить расовые и националистические стереотипы. Совет Европы инициировал проект разработки учебных программ «Воспитание демократической гражданственности» (1997) («Education for Democratic Citizenship'.»). Третий этап проекта (2006–2009 гг.) нацелен на поощрение воспитания в идеалах демократии, сплочения общества, социальной интеграции и уважения прав человека.

В соответствии с рекомендациями Евросоюза кое-что делается в отдельных странах Западной Европы. Так парламент Великобритании принял решение об обязательном воспитании гражданственности в средних школах (2002); в программах английских школ существует большой выбор тем гражданского воспитания: вопросы обществоведения, изучение окружающей среды, собственно уроки граждановедения. В Германии и во Франции в учебных программах сокращен объем изучения тем, посвященных европейским войнам и религиозным противостояниям; одновременно более обстоятельно излагаются экономические, культурные связи народов Европы.

В школах Западной Европы важное значение для гражданского воспитания придается самоуправлению учащихся. Традиционный вид ученического самоуправления – ученические советы. Советы нередко копируют государственные структуры: парламент, президент, вице-президент, председатели комитетов по финансам, печати, спорту и пр. Ученические советы не оправдали надежд на резкое улучшение результатов воспитания. Оптимизм сменился разочарованием. Как замечал английского педагог Б. Бернли, ученическое самоуправление находилось под прессингом школьной администрации и недостаточно поощряло самостоятельность и активность учащихся. Немецкие подростки, говоря о таких советах, заявляли в 1971 г., что они больше напоминает «игру в песочнице», поскольку полностью подконтрольны взрослым. Спустя 15 лет, в 1986 г., газета «Le Monde de l'Education» (Франция) также констатировала, что преподаватели в школьных советах играют с учащимися, напоминая кота, который резвится, выпустив ненадолго из своих когтей пойманную мышь. Быть может, сравнение чрезмерно, но суть проблемы характеризует.

В Западной Европе идет поиск иных форм самоуправления учеников как способа гражданского участия в жизни учебных заведений. В 1970–90-х годах учреждаются школьные советы в составе учеников, преподавателей, администрации, родителей, представителей общественности. Преимущественные направления их деятельности – вовлечение учащихся в текущую

жизнь школы, развитие в учениках самостоятельности, умения отстаивать собственные взгляды и требования, воспитание культуры общения.

В Англии решения школьного совета обязательны для учебного заведения. В Германии школьные советы, именуемые конференциями, вправе высказываться о планировании учебных занятий, содержании и организации внеклассной воспитательной работы (вечера отдыха, экскурсии, издание газеты, кружки и клубы, благотворительность, дискуссии). Во Франции школьные советы формируются по модели «команды». Ученики и преподаватели каждого класса объединяются в совет, который работает по собственному плану, регулярно встречается с администрацией для обсуждения насущных дел. Команды классов проводят общешкольные ассамблеи, на одной из которых избирается совет школы. В совет, кроме школьников, входят глава учебного заведения, пять преподавателей, представители от родителей (пять – в лицее, два – в коллеже). Совет школы утверждает бюджет и внутренний распорядок, вырабатывает рекомендации по педагогическим вопросам и управлению школой; может выступать как дисциплинарный орган. Школьный совет вправе применять к учащимся, отступившим от общепринятых правил, определенные санкции.

Международные мониторинги (1989 г.) свидетельствуют о достаточно активном участии учеников в Западной Европе в школьных советах и управлении школой.

Таблица 6

Голосование учеников в школьном парламенте [ICCS-2009].

Страна	Учащиеся, сообщившие о голосовании в школьном совете (в процентах)
Испания	87
Финляндия	83
Австрия	81
Англия	79
Дания	73
Бельгия	68

Таблица 7

Участие учеников в принятии решений по управлению школой [ICCS-2009].

Страна	Учащиеся, сообщившие об участии в принятии решений по управлению школой (в процентах)
Англия	55
Испания	48
Дания	44
Бельгия	36
Италия	34
Австрия	30
Финляндия	15

Как следует из таблицы 6, большая часть школьников шести европейских стран – от 68 % в Бельгии до 87 % в Испании – проявляют достаточно высокую гражданскую активность, будучи участниками голосований в школьном совете, что, безусловно, содействует воспитанию гражданской позиции. В то же время, как следует из таблицы 7, уровень участия школьников 7 европейских стран в управлении школ в целом сравнительно низок (в среднем – 37 %). Наиболее активными участниками школьного самоуправления показали себя английские школьники (55 %).

В Западной Европе сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений, занятых в первую очередь гражданским воспитанием. Наиболее массовыми и влиятельными являются организации скаутов. В основе педагогической программы скаутов лежат задачи научить руководить и подчиняться, воспитывать для деятельности во имя общественного блага. Скаутское движение накопило большой опыт воспитания честных, смелых, ловких, сметливых людей. Так, во Франции действует массовая Федерация скаутов, в которую входят несколько ассоциаций: «Скауты Франции» и «Просветители» (ученики лицеев и коллежей), «Просветители-израильтяне» (под патронажем раввината), «Просветители-юнионисты» (под эгидой протестантской церкви), «Гиды Франции» (под контролем католической церкви). Возраст членов объединений – от 8 дет до 21 года. Ассоциации скаутов не зависят от школьной администрации. Они декларируют цель воспитания «во имя всеобщего блага». Руководители скаутов стремятся быть вне партийных амбиций. Ими сделано немало, чтобы воспитывать поколение смелых, ловких, выносливых, сметливых граждан.

Скаутов можно встретить на туристских маршрутах. На каникулы они собираются в спортивно-оздоровительных лагерях. К лагерю готовятся заранее: команды (экипажи) числом не более десяти; команды выбирают имя, девиз, задание. На летний сбор экипаж прибывает маленьким сплоченным коллективом, где умеют дружить, помогать друг другу. Большая часть времени в лагерях занята активным отдыхом: гребля, парусный спорт, рыбалка, игры, походы и пр. Но руководители скаутов не забывают о гражданском воспитании. У скаутов есть «законы» и «клятва» с обязательствами уважать товарищей, охранять природу, помогать слабым. У них сложились свои традиции – знамя, процедура вступления в организацию и пр.

Роль скаутизма в гражданском воспитании трудно переоценить. О весомости такой роли можно судить, например, по тому, что до 90 % парламентариев Франции прошли в свое время школу гражданского воспитания в отрядах скаутов.

Помимо скаутов, гражданским воспитанием занимаются другие внешкольные организации. К их числу относятся, например, школьные кооперативы во Франции. Школьные кооперативы есть на всех ступенях общего образования. Они охватывают почти пятую часть учеников. Кооперативы – хорошая школа гражданского воспитания. Уставом предусмотрено самоуправление школьников. Юных кооператоров знакомят с процедурой демократических выборов. Они участвуют в различных дискуссиях, отстаивая свое мнение и приучаясь уважать мнение других. Можно согласиться с мнением французского педагога Ж. Прево, что в школьных кооперативах приобретаются наглядные представления об общества и государстве, воспитываются активные и инициативные члены общества.

Педагоги Западной Европы используют в гражданском воспитании арсенал средств массовой информации. Так в коллежах и лицеях Франции инициирована соответствующая педагогическая деятельность в виде «прессы в школе» (1970–1990-е гг.). Лицеистов учили систематически следить за политическими событиями, делать подборки из газет и журналов на темы национальной и международной жизни. Сбором информации занимались небольшие команды учеников. Действовали клубы «Пресса в школе» с библиотеками-читальнями. Члены клубов интересовались самыми разными проблемами: от отмены смертной казни до вопросов европейской и мировой безопасности. В клубах велось активное пацифистское, антифашистское воспитание. «Прессу в школе» пропагандировали ведущие печатные органы, в частности газета «Le Monde». Был

учрежден учебно-методический журнал «прессы в школе» «Читать газету». Создан специальный педагогический центр. В Париже в 1985 г. состоялся международный симпозиум «Пресса в школе» с участием издательств, педагогов, специалистов различных отраслей знаний. Организуются национальные «дни прессы в школе». В таких «днях» в прямом телеэфире в 1991 г. участвовало около 2,5 тыс. школ: ученики одной из школ г. Бордо делились опытом, как готовить школьные газеты.

В 1989 г. Педагогический Центр информации во Франции приступил к изданию журнала «Факс». В работе журнала приняли участие школьники из разных стран Европы, в том числе и наши соотечественники. Материалы выпусков журнала в течение 24 час. собирали по факсовой связи, затем публиковали и рассылали по различным адресам.

Международные мониторинги показывают сравнительно высокий уровень граждановедческих знаний школьников в Западной Европе.

Таблица 8

Граждановедческие знания школьников Западной Европы [ICCS-2009]

Страна	Граждановедческие знания (средний балл)
1. Финляндия	576
2. Дания	576
----------	----
5. Швеция	537
------	
7. Ирландия	534
8. Швейцария	531
------	
10 Италия	531
13. Англия	519
------	
16. Норвегия	515
17. Бельгия	514
-----	
21. испания	505
22. австрия	503

Показатели граждановедческих знаний школьников-европейцев, как видно из таблицы 8, приближаются к наивысшему числу баллов и составляют в среднем 531 пункт. Школьники шести государств Западной Европы оказались в первой десятке двадцати восьми обследованных стран, причем финны заняли первую позицию, а датчане – вторую.

О степени сформированности гражданской позиции европейских школьников свидетельствуют также нижеследующие таблицы:

Таблица 9

Ожидания учащихся по голосованию в национальных выборах [ICCS-2009]

Страна	Учащихся, намеренные участвовать в выборах (в процентах)
Австрия	82
Бельгия	72

Дания	89

Англия	72

Финляндия	85

Италия	88

Испания	85

Как следует из таблицы 9, средний показатель намерений европейских школьников принимать участие в национальных выборах составил около 82 %. Учащиеся из Дании (89 %) заняли по этому показателю 1-ое место среди школьников всех обследованных стран.

Таблица 10

Участие учащихся в политических дебатах [ICCS-2009]

Страны	Учащиеся, сообщившие об участии в дебатах (в процентах)
Австрия	25
Бельгия	31
Дания	57
Англия	48
Финляндия	59
Италия	50

Как видно из таблицы 10, европейские школьники в целом демонстрируют невысокий уровень участия в политических дискуссиях – деятельности, которая эффективно содействует формированию гражданской позиции. Лишь финские школьники преодолели 50– процентный порог степени участия в политических дискуссиях. У школьников остальных стран этот показатель составил в среднем менее 40 %.

Объективность международных сравнительных обследований состояния гражданского воспитания в странах Западной Европы подтверждается национальных мониторингами. Так, согласно ICCS-2009, 72 % английских респондентов сообщили о намерениях участвовать в парламентских выборах и 48 %. – об участии в школьных дебатах. Сходные показатели зафиксированы британскими учеными. Проведенный ими мониторинг жителей Англии, Шотландии и Уэльса в возрасте от 11 лет до 21 года (2005) показал, что гражданскую активность в виде волонтерской общественной деятельности проявляют от 25 % до 50 % респондентов [Hann C. L. (2010)].

Япония. Инструкции Министерства образования Японии декларируют в качестве одной из главных целей – воспитание активной общественной личности. Педагогам предлагают следовать нескольким заповедям: формировать не столько нормы поведения, сколько понимание образа жизни; обращать особое внимание на выработку навыков самоанализа поведения, мыслей, чувств, способностей к самостоятельным и ответственным поступкам; учить уважать интересы остальных людей; воспитывать в процессе групповой деятельности; воспринимать как свои собственные интересы и проблемы группы. В документе «Обучении основным правилам поведения» (разделы «Соблюдение норм общественного поведения в повседневной жизни») выделена особая задача формирования гражданских качеств.

Школьные курсы «граждановедения» ориентируют на воспитание высоких гражданских качеств. В старшей средней школе, кроме учебы, еженедельно один час отводится на т. н.

«особую деятельность» для формирования навыков цивилизованного гражданского поведения; занятия организуются в форме групповой работы (спорт, искусство, уроки труда и пр.), бесед, участия в детских клубах, при выездах на природу, экскурсиях.

Составной частью гражданского воспитания власти рассматривают патриотическое воспитание учащихся. Стержневыми в патриотическом воспитании понятиями являются «Одзиги Он» (Долг признательности) и «Одзиги Гири» (Долг чести). В новой редакции «Основного закона об образовании» (2006) появился параграф о необходимости воспитания в школах всех ступеней любви к своей стране и малой родине. В официальном «Описании идеального японца» в числе гражданских качеств, которые надлежит воспитывать, названы патриотизм, почитание государственной символики. Принято решение об использовании в учебных заведениях на церемониях государственной символики – гимна и флага (2003). Специальное внимание воспитанию уважения к национально флагу и гимну уделено в курсах граждановедения.

Акцентированное внимание властей патриотическому воспитанию вызвало в педагогическом сообществе взрыв недовольства. Некоторые педагоги саботировали официальные предписания. В 2004 г. 200 учителей за отказ вставать во время исполнения государственного гимна и поднятия флага империи были подвергнуты дисциплинарным наказаниям. Император Акихито из-за общественных протестов отмежевался от подобных карательных акций, заявив, что не считает правильным соблюдение официальных указаний об использовании в школах государственной символики.

Японцы высказывают различные мнения о перспективах патриотического воспитания. Опрос японских студентов (2006) показал, что в большинстве (58 %) они выступают против такого воспитания. Главными аргументами были опасения возврата к довоенной националистической идеологии и воспитания единообразного мышления. 10 % респондентов поддержали правительство, утверждая, что патриотическое воспитание позволит избавиться от комплекса вины за развязывание 2-ой мировой войны. Остальные участники опроса заявили, что считают патриотизм посылом души и сердца, что важно заботиться прежде всего о воспитании чувства любви к малой родине (айкоку) – месту, где родился и вырос человек и что этим должна заниматься не школа, а семья [Галич Ю. Н.].

Некоторые итоги. Мировая школа накопила определенный опыт воспитания, при котором формируется соответствующее

поведение – от привычки уступать в транспорте место старшим до готовности откликаться на чужую беду. Воспитание направляется на поощрение самостоятельности, эвристического мышления, общительности, высокой культуры. Усиливается внимание к условиям жизни школьников, возрастает стремление обеспечить комфортную психологическую атмосферу, когда поощряются успехи, познавательная и творческая активность, склонности и интересы детей. Популярность приобретает воспитание, основанное на сотрудничестве, партнерстве, когда ребенок становится полноправным участником педагогического процесса, возникают доверительные, непринужденные отношения детей и взрослых, реализуются коллективные педагогические формы и приемы, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей, рождается атмосфера радости и творчества.

В воспитании используются технологии, доказавшие эффективность и нашедшие признание в педагогике: диалог, дискуссия, моделирование, рассказ, ролевые игры, рефлексивные методы, методы убеждения, стимулирования поведения и т. д. Методы воспитания применяются по отношению к конкретным субъектам, на определенном учебном материале, через те или иные институционные и неформальные структуры образования. Методики применяются с учетом целей, содержания воспитания. Так, в детском самоуправлении инициируется смена лидеров. Методами убеждения могут быть диспуты, индивидуальные беседы, круглые столы и пр. При социокультурной идентификации – исторические рассказы, изучение местных обычаев. При освоении понятий гражданственности многокультурности – лекции, эвристические беседы, работа с источниками.

Перестала быть запретной в воспитании учащихся сексуальная тематика. Половое воспитание – это поиск «золотой середины», где нет места сексуальной распущенности и пуританству. Такое воспитание должны пронизывать высокая и гуманная эстетика и нравственность. Издержки «сексуальной революции», в которую вовлечена мировая школа, в значительной мере могут быть изжиты благодаря приобщению к универсальным ценностей любви, брака, семьи.

Мировой школой накоплен удачный опыт экологического воспитания: экскурсии на природу – «полевые маршруты» в (США), «снежные», «морские», «лесные» классы (Франция) и пр. Школа при решении задач экологического воспитания как условия формирования гуманных общественных и межличностных отношений стремится к тому, чтобы учащиеся не

только осознали необходимость охраны окружающей среды, но и лично приобщались к соответствующей деятельности.

Практика массовой школы зачастую свидетельствует о значительной дистанции между теоретическими построениями ученых, установками школьных программ и реалиями воспитания. Современная цивилизация порождает в подрастающем поколении пессимизм, антигуманизм, снижение этического и нравственного уровня в обществе.

В этих условиях школа наталкивается на значительные сложности при решении задач воспитания. Резко обострились проблемы гражданского, нравственного, эстетического, экологического, полового воспитания в ситуации социального напряжения, роста неблагополучных семей, распространения детской проституции и наркомании, экологического кризиса и т. п. Так «ящиком Пандорры» оказался для воспитания Интернет, откуда идет поток сообщений, идущих вразрез благородным задачам социального воспитания.

2.4. Межнациональное воспитание

Тенденции в политике и практике. В мировой школьной политике вплоть до 2-ой половины прошлого столетия при решении проблем межнационального воспитания господствовали идеи ассимиляции. Преимущества в сфере воспитания и обучения предоставлялись титульным этнокультурным группам. Одновременно игнорировались культурные и образовательные запросы остальных жителей. Власти через воспитание добивались ассимиляции меньшинств и консервации культурной традиции большинства нации.

В мировом сообществе, в условиях растущего мультикультурализма на протяжении последних сорока лет в сфере образования складывается новый политический курс. Школьная политика призвана содействовать подготовке подрастающих поколений к реалиям культурного многообразия, выполнять посредническую миссию между макро– и субкультурами, развивать национальное самосознание, прививать уважение ко всем культурам, противостоять ксенофобиям. От реализации такой политики в огромной степени зависят успехи и неудачи межнационального воспитания. Учет проблем, обусловленных культурными и этническими различиями, многонациональным характером общества, находится в числе первоочередных приоритетов школьной политики. Такой приоритет отражен в международных документах. Так, в докладе ЮНЕСКО «Образование для всех» (1985) провозглашены принципы, направленные на сохранение оригинальных культур национальных меньшинств, воспитание осознания принадлежности к этим культурам. В другом докладе этой международной организации «Образование: сокрытое сокровище» ЮНЕСКО (1997) провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы «с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой, – привить ему уважение к другим культурам». В документе подчёркнута двуединая задача: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей. [Образование: сокрытое сокровище (1997)].

Современная школьная политика в мультикультурном социуме имеет, по крайней мере, два аспекта: в отношении доминирующих этнокультурных групп и применительно к этническим меньшинствам. На первый план выходит проблемы

школьников – детей иммигрантов. На государство возлагается поиск выхода из конфликтов, которые возникают из-за столкновения цивилизационных традиций, социальной несправедливости, разной степени адаптивности таких учащихся и т. д.

Межнациональное воспитание должно дать педагогические ответы на присутствие иммигрантов. Как пишет итальянский педагог Ф. Сузи, «интеграция иммигрантов должна сопровождаться образовательными мерами, необходимыми для сохранения самобытности их культур, без чего мирное взаимодействие между автохтонами и иммигрантами становится невозможным» [F. Susi].

Одним из главных направлений педагогической деятельности в отношении иммигрантов становится воспитание в духе межнационального диалога. Провозглашена необходимость решения важных социальных и педагогические задач: приучить иммигрантов к уважению культуры, традиций и законов страны пребывания; приобщить иммигрантов к языку и культуре новой родины; сберечь особенности культуры и язык иммигрантских общин; наладить межкультурный диалог с иммигрантами.

Необходимо создание адресованной иммигрантам оптимальной системы педагогической профилактики этнокультурных конфликтов, поощрения их готовности к самореализации. Социализация мигрантов предполагает воспитание личности, неравнодушной и активной в межнациональном общении, чуждой ксенофобии, агрессивному национализму, настроенной на межкультурное и межэтническое взаимодействие и сотрудничество.

Можно обозначить несколько перспективных направлений педагогической поддержки и адаптации детей мигрантов на основе межнационального диалога: приобретение опыта вхождения в систему многообразных социальных, культурных и этнических связей; субъективное воспроизводство таких связей; уважение и соблюдение личностных и общепризнанных социальных норм. Педагогическая поддержка мигрантов при этом осуществляется в нескольких видах учебно-воспитательной работы:

– изучение культуры, языка страны пребывания;
– изучения языка и культуры исторической родины;
– билингвальное обучение;
– компенсирующее обучение;
– сотрудничество с родителями иммигрантов.

Учащиеся-иммигранты часто оказываются в ситуации культурного шока (culture chock), вызванного массированным

воздействием иной культуры. Шоковый эффект имеет длительный характер и должен учитываться в педагогической работе. В течение первых нескольких недель или месяцев школьники – иммигранты обычно подвержены эйфории, будучи не в силах объективно оценивать ситуацию. Затем наступает наиболее болезненное состояние – страха и растерянности. И, наконец, может достигаться стадия стабильности, когда мигранты пытаются войти в диалог с остальными учащимися.

Межнациональное воспитание иммигрантов на основе идей интеркультурализма приносит определенные позитивные результаты. Учащиеся – мигранты приобретают уверенность, четче осознают свою идентичность в зеркале многокультурного социума.

Во многих странах политический курс образования в соответствии с мультикультурализмом рассматривается как довольно отдаленная перспектива. Немало стран, где такой курс отвергается с порога. Политика межкультурного диалога в образовании часто принимается со значительными оговорками. Подобная сдержанность объясняется опасениями, что безоглядное осуществление такой политики рождает угрозы для национального единства.

В то же время в мире становится все больше государств, где политическое руководство признает неотложность межкультурного диалога в области образования. Подобный государственный курс рассматривается как мощный инструмент национального объединения в Российской Федерации, Австралии, США, Канаде, ЮАР, странах Западной Европы. Такая политика демонстрирует перспективность межнационального воспитания, когда культурная общность и многообразие не только не исключают друг друга, но, напротив, переплетаются и подвергаются благотворному взаимному влиянию. Подобный политический курс позволяет сохранять национальное и культурное многоцветие, удовлетворять стремления национальных групп в условиях культурной конвергенции сберечь и развить язык и культуру предков.

Политика межнационального воспитания содержит два важных аспекта. Во-первых, это педагогическая деятельность, направленная на диалог субкультур в пределах того или иного государства или интегрированного региона. Во-вторых, это образование, вектор которого направлен за пределы национальных государств. При сравнении этих двух случаев уместно прибегнуть к такому аллегорическому противопоставлению: не трудно писать письма далекому другу, гораздо сложнее научиться дружить с соседями по коммунальной

квартире.

В условиях интенсивной международной интеграции, информационного, культурного, экономического, технического обмена и сотрудничества по-новому актуально интернациональное воспитание. В его основе видят не идеологические приоритеты, а потребность в изучении и освоении научных, культурных достижений других народов. В интернациональном воспитании происходят важные перемены, отразившие политические изменения в мире. В последние годы заметно возросли масштабы воспитания в духе мира.

Осуществляются международные проекты в духе интернационального воспитания. Среди таких проектов – создание международных школ (international school). К 1996 г. в проекте было задействовано более 600 учебных заведений в 83 странах. В них насчитывалось около 3 тыс. учащихся от 3 до 19 лет и 250 преподавателей. Президент проекта Р. Пиль считает, что предназначение подобных учреждений состоит в том, чтобы, опираясь на национальные культуру и самосознание, приобщать к культуре других народов. Помимо ориентации на высокие образовательные стандарты, «интерациональные школы» воспитывают в духе международного взаимопонимания. Выпускник учебного заведения видится как «критичный, доброжелательный, информированный мыслитель, разделяющий общечеловеческие ценности, принципы уважения культурных различий».

Школьная политика и практика межнационального воспитания в свете идей диалога культур в различных регионах и странах характеризуется общими и особенными подходами.

Россия. Проблема воспитания в духе межкультурного и межнационального диалога не теряет остроты в постсоветской России. Злободневность проблемы обострена, по крайней мере, четырьмя капитальными обстоятельствами. Во-первых, кризисом идей и опыта социалистического интернационального воспитания. Во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик Советского Союза. В-третьих, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. В-четвертых, наличием негативных националистических настроений в обществе.

В современной России диалог культур в воспитании декларируется как государственная стратегия. Сердцевиной школьной политики является идея о том, что базой обучения и воспитания служат культурная общность и многообразие, где связующим стержнем выступает русская культура. Идет поиск

оптимального сочетания интересов Центра и регионов на принципах сближения содержания воспитания с учетом ценностей культур. Стратегия межкультурного диалога в воспитании отражает сосуществование множества национальных культур, каждая из которых – компонент российской цивилизации. Школьная политика, будучи важным инструментом новой российской государственности, предусматривает, с одной стороны, самореализацию граждан, независимо от национальной принадлежности, воспитание участников общего социально-политического, культурного, экономического пространства. С другой стороны, решается комплекс проблем, возникающих вследствие культурной и национальной разнородности социума: гармонизации этнического и надэтнического; создания многонационального гражданского общества и адекватных ему учебных заведений.

Решение проблем межнационального воспитания входит составной частью в стратегию модернизации российского образования. Школьная политика является совокупностью социальных и педагогических усилий по сохранению национальных языков и культур, созданию «российского суперэтноса», состоящего из различных этнокультур.

Создается нормативно-правовая основа образовательной политики с учетом реалий мультикультурализма. Принципы политики декларированы и раскрыты в Конституции РФ (1993), где дано понятие «многонациональный народ», законах «Об образовании» (1992, 1996, 2012), «О национально-культурной автономии» (1996), «Концепции государственной национальной политики» (1996), «Концепции модернизации российского образования за период до 2010 г.» (2001), «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», федеральных программах «Развитие образования на 2000–2005 годы», «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе на 2001–2005 годы» (2001), ФГОС среднего образования (2012) других документах. Так в последнем из них сказано о необходимости воспитания и обучения гражданина, который осознает и принимает ценности многонационального российского народа.

Законодательством провозглашен политический курс на становление духовной общности россиян, формирование российского самосознания и идентичности, развитие национальных культур, языков народов и региональных культурных традиций, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, воспитание готовности к межкультурному взаимодействию, использование потенциала образования для

преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур.

Школьная политика формируется на фоне этнокультурной интеграции и дифференциации по национальному признаку, подвергается давлению негативных тенденций: к этнопедагогической суверенизации и игнорированию императивов мультикультурализма. В ряде субъектов Российской Федерации проявляются намерения дезинтеграции образовательного и культурного единства России. Предпринимаются попытки региональной изоляции культуры и образования. Возникают планы выстраивать содержание образования с приоритетом национально-регионального над федеральным, стремления переориентироваться на зарубежное культурно-языковое пространство (Татарстан, Саха-Якутия). Подобный «периферийный национализм» свидетельствует, что в сфере образования существует угроза столкновений интересов отдельного этноса и многонационального российского государства, дистанцирования от доминирующей культуры и ее центра. Между тем, как подчеркивают отечественные ученые (М.Н. Кузьмин, В.А. Тишков, Е.В. Ткаченко и др.) для России сохранение единого образовательного, языкового и культурного пространства жизненно необходимо и является универсальной политической стратегией.

При обучении предполагается знакомить с культурами русского и малых этносов, общероссийской и мировой культурой, искоренять националистические стереотипы. В школах обычно отсутствуют специальные курсы поликультурного типа. Соответствующие вопросы, предусматривающие воспитание уважения к разным культурам, искоренение ксенофобии, обсуждаются в ходе преподавании языков, истории, предметов естественнонаучного, художественно-эстетического циклов. Так государственные нормативы по всеобщей истории для средних школ предусматривают преподавание темы Холокоста. Учащиеся знакомятся с этой темой в возрасте 15 лет в программах по истории и литературе. В среднем теме уделено 30 минут занятий [см.: Преподавание тем Холокоста и антисемитизма (2006)].

В ряде многонациональных школ накоплен уникальный опыт межнационального воспитания в духе диалога культур. Так в учебно-воспитательном комплексе № 1650 г. Москвы с 2005 года реализуется проект «Русская школа в формировании поликультурного образования школ Москвы». Предметы по программе общего образования преподаются на русском языке, что оказывается связующим звеном, объединяющим детей разных

национальностей и создающим необходимые предпосылки приобщения детей к русской среде и русской культуре. Дополнительно к основной программе школьники изучают предметы этноцикла – язык, историю, культуру, религию, фольклор и уклад жизни своего народа, В общеобразовательной средней школе № 15 Ростова-на-Дону в 2000–2003 гг. в программу были включены курсы «Этнография», «Этические ценности мировых религий», факультативы «Армянский язык», «Мифология славян», «История донского казачества» и др. Эксперимент оказался вполне успешным. Спустя два – три года обучения 100 % учащихся положительно ответили на вопрос «Есть ли среди ваших друзей представители другой национальности». В школе № 17 Твери в 1997–1998 гг. в программу обществоведения и истории был включен курс «Многообразие культур и я». Были использованы дидактические модули, тематика которых включала сведения о достижениях отдельных цивилизаций и культур.

Предпринимаются попытки наладить межкультурный диалог в национальных школах, которые обеспечивают единый федеральный образовательной стандарт, заданный на русском языке, и одновременно приобщают к национальной (этнической) культурной традиции через обязательные программы языка, истории и культуры того или иного народа многонациональной России. Так в общеобразовательной школе № 9 Уфы (Башкирия) школьные классы формируются по языковым интересам. В качестве родного языка выбирают башкирский, русский, татарский, чувашский, украинский. На базе учебного заведения работают украинская, чувашская, польская воскресные школы. Их посещают учащиеся межнациональных школ Уфы. Они изучают культуру и язык своей этнокультурной группы.

Деятельность российских школ по поликультурному воспитанию приносит определенные плоды. Поучителен в этом смысле опыт Дагестана, где разработаны специальные программы обучения в русле диалога культур, которые позволяют приобщать учащихся не только к национальным культурам, но и к русской культуре. Косвенным показателем эффективности таких программ можно считать результаты массового опроса учащихся русскоязычных многонациональных школ для меньшинств в Дагестане 1998–1999 гг.: учиться в многонациональных классах (школах) изъявили желание 59 % сельских ребят и 82,6 % юных махачкалинцев [см.: А.Н. Джуринский (2008)].

Усилия по поликультурному и интернациональному воспитанию российских учащихся не приносят пока желаемых существенных позитивных результатов. Сошлюсь на упомянутый

опрос дагестанских школьников, из которого следует, что многие из них не готовы учиться в многонациональном классе (41 % сельских и около 20 % городских ребят) [см.: А.Н. Джуринский (2008)]. Показательны также и тревожные итоги международного мониторинга школьников (2009 год), когда 47 % российских респондентов не нашли никакого ответа на вопрос: «Почему важно знание культуры других стран?» [П.Положевец].

Подобное состояние юных умов в определенной мере можно объяснить ситуацией, когда подвергается давлению российская традиция толерантного отношения к культурно-образовательным правам иммигрантов. На улицы с ксенофобскими лозунгами «Иммигранты вон из России! Россия для русских!» выходят скинхеды, юные фашисты и прочие группы националистов. Не гнушаются подобными лозунгами и некоторые представители политического истеблишмента.

США. США изначально формировались из выходцев со Старого Света. Непрестанный поток выходцев из Европы, Африки и Азии принес многоцветие культур, что является постоянным и существенно важным фактором государственной политики. «Мультикультурный характер страны оказал глубокое воздействие на наши чувства национальной идентичности, цели, способность абсорбировать и интегрировать вновь прибывающих, а также на наши суждения, кто может войти, как равный, в нашу социальную жизнь и кто должен быть исключен из нее», – читаем мы в коллективном труде «Мультикультурализм в Соединенных Штатах» [Multiculturalism in the United States (2000)].

В США педагогическая политика в отношении иммигрантов претерпела на протяжении последних пятидесяти лет определенную эволюцию – от курса на ассимиляцию до мультикультурного диалога. В целом иммигрантам удается довольно легко проходить социальную адаптацию. Они сравнительно быстро приобретают опыт языкового, общественного и межличностного общения, получают гражданство, Если в начале XX в. иммигранты, не имевшие гражданства, составляли 15 %, то в 1990 г. – только 9,5 % населения.

Вместе с тем адаптация иммигрантов происходит с растущими трудностями. Сегрегация и взаимная враждебность национальных общин – реальность современной Америки. Так Лос-Анджелес «разрывают» на множество частей негритянские, азиатские, латиноамериканские кварталы. По этноцентристским канонам живут иммигранты в Нью-Йорке – темнокожие, пуэрториканцы, евреи, итальянцы и ирландцы [см.: J. Blair; N. Glazer and D. P. Moynihan (1970)].

Школьная политика отражает стремления к созданию общего образовательного пространства, объединения многонационального населения вокруг англосаксонского протестантского ядра. Предусматривается путь преодоления кризиса межэтнических отношений, обеспечения национального единства, достижения общественной стабильности. Официально признаются расовые проблемы в воспитании и предпринимаются политические усилия для их решения. Государство все заметнее берет на себя защиту культурно-образовательные интересов учащихся из малых этнических групп. Создана правовая база, запрещающая расовую дискриминацию и сфере образования и инициирующая мультикультурное воспитание. Представители высшей законодательной и судебной власти систематически подтверждают образовательные права различных этнических групп и пресекают, как неконституционные, попытки нарушить подобный принцип. В 1954 г. Верховный Суд США отменил деление школ по расовой принадлежности. В 1964 г. принят Акт о гражданских правах, запретивший дискриминацию в образовании. Закон о национальных целях образования (1994) провозгласил необходимость «дать всем учащимся знания о разнообразии культурного наследия страны и мировой общины». Законом о представительстве выходцам из национальных меньшинств выделяют гарантированные квоты при поступлении в вузы. Верховным Судом (1978, 2003 годы) и Федеральным апелляционным Судом (1996 год) квалифицированы как незаконные действия администрации нескольких университетов и колледжей Калифорнии, Луизианы, Техаса и Миссисипи, которые затрудняли для выпускников общеобразовательной школы поступление в вуз из-за принадлежности к чернокожей расе.

Официальная школьная политика в духе мультикультурализма возникла в значительной мере благодаря мощному давлению со стороны общественных организаций движения за гражданские права: Национальной Ассоциации за прогресс цветного населения (National Association for the Advancement Couloured People), Конгресса Расового Равенства (Congress of Racial Equality), Южной Христианской Руководящей Конференции (Southern Christian Leadership Conference), Черных Пантер (Black Panthers) и др. Участники движения за гражданские права выступают за создание полирасовых учебных заведений, совместное обучение белого большинства и цветных (интегрированные школы), обеспечение расового равенства в системе образования.

Политика мультикультурного воспитания осуществляется по двум направлениям: законодательному и практическому. В

течение 1950–1990-х гг. создана правовая база, запрещающая расовую дискриминацию и сфере образования. Были отвергнуты как неконституционные попытки нарушить соответствующее законодательство. Большинство учебных округов руководствуется предписаниями правительства о запрете расовой дискриминации, увеличении образовательных возможностей национальных меньшинств.

Начиная с 1970-х гг. создаются условия обучения учащихся – представителей меньшинств на родном языке. Для них в учебных заведениях было добавлено преподавание родного языка; в ряде случаев вводилось обучение на родном языке в начальных классах. Затем педагогические задачи были расширены. Предусматривается планомерная реформа содержания школьного образования путем включения в учебные программы общественных дисциплин материалов об истории и культурных традициях национальных меньшинств.

В рамках школьной политики мультикультурализма реализуются масштабные программы. Одна из них – Хартия 1 (Chapter 1 ECIA) (1981) адресованная школьникам низкого социального уровня и из этнических меньшинств. Она предусматривала ежегодные субсидии в размере 500 млн. долларов, на которые школы приобретали оборудование, приглашали специалистов-консультантов, повышали заработную плату учителей. Согласно программе, дополнительные субсидии получили 90 % учебных округов. Программа охватила 27 % афроамериканских школьников, 14 % – испаноязычных, 4 % – из других малых этнических групп.

В США существует перспектива политики мультикультурного воспитания. Символическим успеха идеи мультикультурализма служит избрание в 2009 г президентом США темнокожего Барака Абамы. Школьная политика характеризуется высоким уровнем национальной и религиозной терпимости. В сфере образования постепенно угасает белый расизм. В школе нет антисемитизма. Смягчена острота проблемы обеспечения права на достойное воспитание и обучение небелого меньшинства: медианный уровень образованности цветного населения сравнялся с уровнем белого большинства. В ряде школ учитываются расовые и культурные особенности учащихся, и детям из национальных меньшинств оказывается дополнительная педагогическая поддержка, в результате чего улучшились результаты их обучения английскому языку и математике. Следствием такой поддержки явилось воспитание и развитие у представителей меньшинств культурного самосознания. Удалось добиться подвижек по повышению образованности малых этнических групп, стоящих на

особенно низкой социальной ступени, например, буракуминов – выходцев из Японии.

Малым этническим общинам удается во многом сохранять и развивать собственную культуру в окружении культуры большинства. Как считает социолог и педагог Дж. Блэр, «американское общество становится в известной мере «большой чашей с салатом», приготовленным из различных ингредиентов; чем больше будет таких ингредиентов, тем обильнее и вкуснее будет салат» [J. Blair]. Реальное воплощение законодательства о десегрегации в системе американского образования происходило со значительными трудностями. В 1960–1970-х гг. многие белые американцы высказывали или испытывали раздражение от того, что их дети должны учиться вместе с чернокожими. Администрация многих школ проводила десегрегацию лишь после специального судебного решения. Ряд школ демонстративно закрывались в знак протеста против десегрегации. Учительствовавшая в 1970-х гг. П.А. Грэм вспоминает, как белые преподаватели в открытую называли своих афро– и латиноамерканских учеников «скотами» [П.А. Грэм (2012), с.161]. Одной из реакций белых на десегрегацию оказалось массовое бегство в пригороды, что привело к формированию в крупных городах множества неблагополучных школ с цветными учащимися.

В свою очередь не все афроамериканцы уверены, что десегрегация поможет их детям получить лучшее образование.

Политика мультикультурного образования далека от идеала и не приносит задуманных результатов. Американское общество, как замечает Дж. Блэр, остается скорее неким собранием субкультур, «между которыми существуют разделительные линии». «Печально сознавать, что на американской земле продолжают действовать порой невидимые силы, которые разделяют людей по расовому признаку» – резюмирует Дж. Блэр свои наблюдения о результатах межнационального воспитания в США [J.Blair].

Остаются острыми и болезненными проблемы, связанные с правом на достойное воспитание и обучение небелого меньшинства. Школьная политика не устранила сегрегацию национальных меньшинств. Например, в 2009 г. в неблагополучных городских государственных школах образовательного округа Хьюстона латиноамериканцы составляли более 50 %, афроамериканцы около 30 %, а белые менее 9 % школьников [А. Димиев (2008)].

Далеки от идиллии взаимоотношения белых школьников и учащихся из меньшинств. Приведем в этой связи отрывок из

рассказа оказавшейся в середине 1990-х гг. в Нью-Йорке нашей соотечественницы. «Я выяснила, что наша районная школа находится в Гарлеме. Пошла туда. Обратилась к вышедшей учительнице, симпатичной негритянке. Она задала вопрос: «А ваши дети тоже белые?» – «Да», – сказала я». – «Не водите свою девочку сюда. Поищите другую школу», – таков был ответ. [См.: Джуринский А.Н. (1999)].

Политике мультикультурного воспитания противостоит этноцентризм афроамериканцев, латиноамериканцев, индейцев, других меньшинств. Создаются негритянские учебные заведения, куда доступ белым закрыт. Преподаватели таких школ нередко возводят африканскую культуру в ранг самой высокой и древней, а европейскую христианскую цивилизацию расценивают исключительно как культуру угнетателей, колонизаторов, притеснителей национальных меньшинств и т. д.

Как бы то ни было, американская школа становится более открытой для межкультурного диалога. Если в конце 1950-х – начале 1960-х гг. государственные школы США подвергались критике за дискриминацию, расизм, то сегодня ситуация заметно изменилась в сторону расовой толерантности.

Канада. Этнические группы Канады можно разделить на доминирующие (англо– и франкофоны), автохтонные и другие меньшинства («культуры наследия»). Основы двуязычной культуры заложены поселенцами из Великобритании и Франции. Потомки колонистов и автохтоны стремятся сохранить культурное наследие предков. Школьная политика межнационального воспитания явилась ответом на резкий приток иммигрантов, потребности укрепить федеративное устройство, противостоять сепаратизму франкоязычного Квебека, интенсифицировать диалог франкоговорящих и англоязычных территорий, учесть интересы автохтонов и «культур наследия».

Официальный курс Оттавы направлен на то, чтобы преодолеть различия в возможностях приобретения образования, сохранить расовую и этническую идентичность национальных общин канадцев. Конституция 1982 г. закрепила за гражданами Канады свободу и право национально-культурного самовыражения. В Акте 1988 г. культурное разнообразие объявлено «источником силы и будущего Канады», провозглашен курс на равенство, сохранение и развитие культур всех национальных групп. Поощряется взаимодействие и поддержка разных этнических и культурных групп населения. Школьная политика направлена на преодоление различий в возможностях приобретения образования, Предусматривается поддержка лингвистической компетенции учащихся в многоязычной школе.

Это объясняется, по крайней мере, тремя обстоятельствами: стремлением обеспечить владение двумя государственными языками (английский и французский); необходимостью сохранения языков аборигенов; желанием канадцев изучать языки исторической родины.

Мультикультурный компонент официальной политики межнационального воспитания позволяет потомкам выходцев из Старого Света сохранять свои культурные традиции. Их право на культурное самовыражение закреплено в образовательных программах большинства провинций. Так власти Нью-Фаунленда, Новой Шотландии, Британской Колумбии оказывают систематическую организационную и финансовую помощь общинам канадских украинцев, итальянцев, немцев и других «культур наследия» в изучении, кроме английского и французского, «третьего языка» исторической родины.

Многоэтническую, многокультурную Канаду сравнивают с гигантским симфоническим оркестром, громадным цветником, чашей с салатом и т. д. Но, пожалуй, наиболее образно характеризует принципиальный посыл официальной политики в области воспитания метафора «культурная мозаика». Она означает необходимость и целесообразность государственного курса на интеграцию учащихся в общество на базе общенациональных ценностей и культурного многообразия.

Политика межнационального воспитания в духе мультикультурализма в Канаде остается во многом непоследовательной. Французский Квебек до сих пор отказывается принять Конституцию Канады, где записаны требования подобной политики.

Австралия. Власти Австралии на рубеже двух тысячелетий встали на путь создания «семьи наций» путем диалога национальных общин. Такая политика, как пишут австралийские ученые К.Мари и Б.Коп, означает отказ от монополии еврокультуры «белой Австралии» [M. Kalantzis, B. Cope (1990)].

Государственные культурно-образовательные проекты и программы предусматривают воспитание осознания культурно этнической принадлежности. Право «равных возможностей» в сфере образования заменено правом «вступать в гонку», гарантированным поддержкой со стороны государства. Правительство изыскивает способы поощрения чувств межнациональной терпимости и сплоченности среди учащихся. Все национальные группы могут рассчитывать на помощь государства в стремлениях сохранять путем образования культурную идентичность, независимо от того, родились ли они или стали гражданами Австралии.

Официальная Канберра стремится к реализации в воспитании и обучении курса трех R: Respect – уважение, Responsibility – ответственность, Rights – права. Предусматривается формирование взаимоотношений школьников в духе толерантности, ненасилия, взаимного уважения, солидарности, интереса к культуре других народов. Ставятся задачи научить учащихся признавать и воспринимать различия культур, уходить от узко национального мышления и расовых предрассудков, ненасильственно преодолевать конфликты, уважать общее национальное культурное наследие и культуры отдельных этносов. Подобная политика межнационального воспитания означает намерения официальной Австралии двигаться к многокультурной национальной общности.

Европейский Союз. Демографические перемены привели к тому, что население западноевропейских государств оказалось значительно более пестрым в культурном и этническом отношении. Важнейшее направление европейской педагогической политики – выстраивание новых отношений между европейцами и неевропейцами, христианами и мусульманами, автохтонами и иммигрантами. Политика Европейского Союза в сфере межнационального воспитания предусматривает формирование европейской идентичности. Власть предержащие на протяжении последних пятидесяти лет прошли путь от имперских амбиций относительно национальных меньшинств до признания их права на достойное и особое воспитание и обучение. Задачи межкультурного воспитания декларируются в учебных планах и деятельности преподавателей во всех странах Западной Европы. Официальным курсом ЕС является политика кросс-культурного (интеркультурного) воспитания.

Таблица 11

Решения наднациональных европейских органов об организации межкультурного диалога в сфере образования

Годы	Документы	Выдержки из документов
1975	Резолюция 13 Комитета министров	«Рекомендует... меры..., направленные на: 4. Сохранение культурного наследия и самобытности кочевников. 5. Помощь им в получении образования».
1981	Рекомендация Совета Европы 928 О проблемах образования и культуры национальных меньшинств Европы	«Рекомендуется… постепенный переход к обучению детей на их родном языке».
1983	Резолюция Европарламента	«...принять меры по защите языков меньшинств».

Продолжение таблицы 11

Годы	Документы	Выдержки из документов
1984	Рекомендация R (84) Комитета министров Совета Европы О подготовке преподавателей для межкультурного взаимопонимания, особенно в контексте миграции	«...сделать интеркультурный аспект частью подготовки учителей».
1985	Рекомендация R (85) Совета Европы	«... содействовать ознакомлению и изучению прав человека... в школьной программе, включающей межкультурное... понимание»
1988	Резолюция 192 Постоянной конференции местных и региональных органов Европы	«... заключить соглашение по мерам, использования регионального языка или языка меньшинства в образовании».
2003	Декларация постоянной конференции европейских министров образования «Интеркультурное образование в новом европейском контексте»	«принять меры по интеркультурному образованию как важному компоненту политики в области образования» и «предусмотреть соответствующие меры на уровне программ обучения, школьного управления и подготовки преподавателей».
2003	Проект «Новый вызов межкультурного образования: религиозное многообразие, диалог в Европе» принятый на 21-ой сессии европейских министров образования	…проблема религии «требует пересмотра и обновления концепции межкультурного образования в целом».

В поисках путей формирования гражданина единой Европы организуется обучение и воспитание, имеющие в виду искоренение националистических стереотипов, осуществляются реформы лингвистического образования. Реформами предусмотрено изучение основных европейских языков всеми школьниками, начиная с младшего возраста. Знание этих языков должно гарантировать успешные контакты, диалог и сотрудничество европейцев.

Составная часть политики межнационального воспитания Евросоюза – учет конфессионального многообразия. Позиции ЕС

определены в декларации «Интеркультурное образование в новом европейском контексте», а также проекте «Новый вызов межкультурного образования: религиозное многообразие, диалог в Европе», принятые в Афинах на 21-ой сессии европейских министров образования (2003 г.) [P. Batelaan]. В декларации утверждается, что воспитание в интеркультурном контексте предусматривает толерантное отношение к религиозному мышлению. Предлагается путем воспитания обеспечить между всеми конфессиями взаимопонимание и сотрудничество. Религиозное многообразие рассматривается в рамках межкультурного диалога и воспитания граждан демократического общества. Утверждается, в частности, что акцент на религиозном измерении интеркультурного воспитания позволит инициировать арабо-европейский диалог, основанный на взаимном уважении культур, поощрении сотрудничества и содействия мирному урегулированию конфликтов.

Принятие проекта «Новый вызов межкультурного образования: религиозное многообразие, диалог в Европе» означает, что преодоление конфликта в первую очередь с мусульманами-мигрантами сделалось одним из приоритетов политики ЕС. Проект ориентирован на внимание к религии как культурному феномену. В проекте названа основная перспектива пересмотра политики интеркультурного воспитания путем включения в межкультурный диалог религиозной составляющей.

В Западной Европе мультикультурализм миграционного происхождения возник в сообществах, прежде сравнительно гомогенных в культурном и этническом отношении. Организовывать педагогическую поддержку новых мигрантов приходится, не имея в запасе сколько-нибудь значительного исторического опыта межнациональных отношений. Если педагогическая адаптация иммигрантов – носителей культур европейского типа протекает сравнительно эффективно, то гораздо сложнее входят в европейский социум пришельцы из мусульманского мира.

Таблица 12

Решения наднациональных европейских органов об организации межкультурного диалога в сфере образования с иммигрантами

Годы	Документы	Выдержки из документов
1976	Рекомендация Совета министров Совета Европы	«…прилагать усилия, чтобы при содействии родины иммигрантов обучать их детей на родном языке и приобщать к родной культуре»
1977	Директива Совета Европы	«.... принимать меры, чтобы при содействии страны происхождения обучать детей рабочих-иммигрантов их родному языку и культуре»
1986	Проект № 7 Совета Европы «Образование и культурное развитие иммигрантов»	Учитывать особенности иммигрантов как «носителей культур», «воспроизводить и развивать их самобытность»

На пути к межнациональному диалогу в воспитании стоят как этноцентризм иммигрантов, так и их дискриминация, отсутствие систематической поддержки со стороны государства. Иммигрантам нередко отказывают в праве обучения на родном языке в общественных учебных заведениях. Без ответа остаются просьбы поощрять присутствие в школах учителей – выходцев из иммигрантских общин. Программами общеобразовательных школ в ведущих странах Западной Европы не предусмотрено сколько-нибудь систематическое изучение культуры иммигрантов. Педагоги мало и нерегулярно сотрудничают с родителями иммигрантов. В такое сотрудничество включено не более трети семей мигрантов.

Иммигрантские общины предпринимают основные усилия, используя собственные средства и ресурсы для приобщению своих детей к национальной культуре, Лидеры мусульман добиваются ликвидации светскости обучения, создания этнических школ.

Европа готова идти на компромисс и принять во внимание часть требований мусульманских общин. Вместе с тем европейцы не намерены поступаться устоями западного светского образования. В ряде стран Западной Европы на протяжении 2004–2007 гг. приняты государственные акты, согласно которым в общественных школах запрещено ношение хиджабов, больших нагрудных католических распятий, иудейских кип и других явных религиозных символов.

В Западной Европе, где политика межнационального воспитании в духе диалога культур до недавнего времени рассматривалась как реальная перспектива, нет былого оптимизма. Пессимизм вызван в первую очередь деструктивной позицией лидеров мусульманских общин, которые отказываются от ценностей западной цивилизации, компромисса и

сотрудничества с европейцами в сфере культуры и образования, добиваются отчуждения от светской школы и исламизации собственного обучения.

В ведущих странах Западной Европы, вопреки общеевропейским документам и декларациям, перспективы интеркультурного воспитания рассматриваются достаточно сдержанно. Поворот к нему происходит крайне медленно. Власти отдельных государств отодвигают соответствующие педагогические проекты на задний план. Не предпринимается систематических усилий, направленных на сохранение культур малых этносов. Часто дело ограничиваются заявлениями, за которыми следуют реально малозначимые меры.

Великобритания. До конца 1960-х гг. власти Великобритании главную цель школьной политики в условиях мультикультурализма видели в ассимиляции иммигрантских общин и устранении их негативного отношения к западным цивилизационным ценностям. В официальных документах, в частности «Докладе о расовом взаимодействии в Британии» (1969), предлагалось требовать от иммигрантов уважения к доминирующей культуре, «вводить учащихся иммигрантов в британское общество», не «ожидать от национальной системы образования деятельности по сохранению ценностей общин иммигрантов».

К 1970-м гг. школьная политика Британии претерпела эволюцию – от планов ассимиляции до педагогической поддержки культурного многообразия и признания образовательных интересов всех субкультур. В рамках такой поддержки «Национальная ассоциация мультирассового воспитания» предлагает программу, которая предусматривает: 1) введение информации о национальных меньшинствах в учебные пособия; 2) создание пособий и учебных программ для этнических и расовых меньшинств; 3) учет в учебных программах предложений по воспитанию осознания этнической принадлежности; 4) специальные занятия по ознакомлению с культурами меньшинств.

Официальные круги Великобритании присоединились к общеевропейской политике интеркультурного воспитания. Для контроля исполнения соответствующих документов Евросоюза создана Комиссия по расовому равенству (1985). Палата общин приняла Закон «О расовых отношениях» (2000), где подтверждены принципы интеркультурного воспитания. В докладе Национальной комиссии по образованию (1993) подчеркнуто: чтобы дети росли гражданами демократического общества, они должны быть в числе прочего воспитаны в толерантном духе. О

благоприятных перспективах интеркультурного воспитания говорится в документах Британского школьного совета (конец 1990-х гг.): «Хорошее образование означает осмысление своего сообщества, достаточное знание и понимание других сообществ. Хорошее образование не может базироваться лишь на одной культуре, и в Британии, где этнические меньшинства непрестанно формируют и составляют часть населения, воспитание должно сглаживать противоречия между культурами и не пытаться навязывать доминирующую культуру. Напротив, воспитание должно впитывать опыт многих культур, чтобы развивать общество и расширять культурные горизонты каждого. Это то, что мы понимаем под воспитанием в духе мультикультурализма».

Руководители мусульманской диаспоры в Великобритании настаивают на учреждении в учебных заведениях исламских молелен, преподавании в школах Корана, запрете совместных для девочек и мальчиков бассейнов, позволении школьницам – мусульманкам не посещать занятия гимнастикой, носить особо завязываемые косынки (хиджабы) и т. д. Такого рода требования опубликовал, например, в 1969 г. действующий в Англии «Мусульманский Педагогический Трест».

Британские власти не планируют оказывать сколько-нибудь существенную помощь иммигрантам в сфере образования. Так «Консультационный Совет иммигрантов стран Британского Содружества» предлагает выходцам из других стран самим заботиться о сохранении собственной культуры.

Вместе с тем власти идут на определенные уступки. В стране разрешено создавать частные коранические учебные заведения, со школьных зданий сняты католические кресты, учащимся-мусульманам позволили готовить особую пищу, одеваться согласно национальным обычаям. К началу 1980-х гг. в Великобритании насчитывалось восемь коранических школ раздельного обучения и одна школа для индусов. Тогда же сикхи организовали вечерние занятия для индусов в молитвенных домах, именуемых «Гарвара». Политика межнационального воспитания в духе диалога культур была поставлена под сомнение в конце первого десятилетия XXI в. В 2010 г. за пересмотр такой политики высказался премьер-министр Великобритании Д. Камерон. Есть и другие признаки отступления от педагогической политики кросс-культурализма. Как сообщает английский исследователь Э. Хаусли, в системе школьного образования Великобритании из-за последних поправок нарушается антирасистское законодательство [A.Housley].

Германия. В Германии, бывшей когда-то очагом национал-социализма, заметна деятельность по воспитанию подрастающего

поколения в антирасистском, антифашистском духе. Так, в преподавание темы Холокоста обязательно во всех школах 16 федеральных земель ФРГ. Темы антисемитизма обсуждаются на занятиях по граждановедению, праву, немецкой литературе, религии. На заседаниях постоянно действующей Конференции министров образования и культуры неизменно подчеркивается важность изучения подобной темы [Преподавание тем Холокоста и антисемитизма (2006)].

Среди многочисленных примеров подобного воспитания – деятельность одной из гимназий Бонна (директор Ю. Валь). Школьники ежегодно посещают места, где во время второй мировой войны находились концентрационные лагеря. Учащиеся отдают долг памяти жертвам фашизма и одновременно получают уроки демократического интернационального воспитания.

Центральная проблема ФРГ в вопросах деятельности многоэтнической и многокультурной школы – выстраивание стратегии по отношению к национальным меньшинствам, в первую очередь иммигрантам.

В последние годы специфические трудности в условиях массовой иммиграции русскоязычных возникли при адаптации немцев – носителей русского языка. Политические лидеры и большинство населения оказались не готовы к учету их культурно-образовательных интересов, особенностей менталитета. Скольконибудь рациональной политики образования, которая бы включала реальный факт русскоязычия, по сути, нет [см.: Е.М. Недопекина (2011)].

Политика интеркультурного образования ФРГ предусматривает диалог коренных немцев и иммигрантов при определенном дистанцировании между ними. Многие политические деятели, определяя школьную политику, осознают вызовы мультикультурного сообщества. На протяжении 1990-х гг. в поддержку подобной политики высказывались известные своими консервативными взглядами государственные лидеры. Так, президент ФРГ Роман Герцог заявлял в 1996 г., что первоочередной долг школы состоит в подготовке к «меняющейся культурной жизни Германии», общению с «людьми другого этнического происхождения» [см.: Golz R. A. (2001)].

Сменивший Герцога на посту президента Иоганн Рау публично осудил как анахронизм культурную интолерантность, которая, по его мнению, таит угрозу для социального согласия и мира. «Жить без страха и без иллюзий. Жить вместе в Германии», – такова тема спича, произнесенного И. Рау в 2000 г. В речи развивается тезис о необходимости для коренных жителей Германии сделаться открытыми вариативности культур,

отказаться от враждебности к иностранцам, опасений распада национальной культуры, заявлено о поддержке культурно-образовательных требований этнокультурных меньшинств, особенно иммигрантов. «Мы должны преодолеть сомнения и страх, которые могут вести к ненависти и насилию. Мы должны преодолеть безрассудную ксенофобию, которая отвергает возможность компромиссных решений проблем и конфликтов, возникающих между совместно живущими и разными по культурным истокам людьми», – заявил президент [см.: Golz R. A. (2001)].

И. Рау, призвав к диалогу в сфере образования доминирующей культуры и культур меньшинств, высказался одновременно в пользу развития и упрочения путем воспитания германской нации, ценностей и традиций германской культуры. «Мы не должны быть неправильно поняты, когда говорим о поддержке иностранцев… Мы осуждаем педагогические концепции, которые подвергают сомнению возможность учащимся из немецких семей получать воспитание, имеющее западные христианские истоки… Воспитание является ключевым элементом взаимодействия культур. Только воспитание в состоянии преодолеть предрассудки. Оно – наилучшая защита против фундаментализма и расизма» [R. A. Golz [2001].

Школьная политика ФРГ основана на принципах, которые противоречат друг другу: интеркультурализма и ассимиляции. Постоянным в такой политике остается прогноз на ассимиляцию иммигрантов в германскую культуру путем воспитания. Сошлемся вновь на речь И. Рау, который предлагал инициировать культурную универсализацию меньшинств и не питать иллюзий о перспективе их культурной самостоятельности [R. A. Golz (2001)].

Политика межнационального воспитания Германии по решению проблем мультикультурализма при кабинете Ангелы Меркель на протяжении 2005–2010 гг. претерпела заметные изменения. В первые годы канцлерства Меркель повторяла идеи интеркультурного образования, призывая к сохранению различий культур, межкультурному диалогу, в первую очередь с мусульманской турецкой общиной («следует научиться говорить с Исламом»). В заявлениях канцлера говорилось, что власти по-прежнему намерены учитывать факт превращения Германии в мультикультурное общество и что школьная политика должна быть направлена на интеграцию культур при сохранении особой ведущей роли германской культуры, последовательное вовлечение детей-иммигрантов в германскую культуру через обучение немецкому языку. Вместе с тем Меркель подчеркивала, что диалог культур не означает, что западная традиция

воспитания полностью приемлет этические и культурные нормы ислама, в частности идеи неравенства и дискриминации женщин.

Признаки поворота в школьной политике Германии наметились в 2010 году, когда власти подвергли сомнению жизнеспособность интеркультурного образования. Канцлер А. Меркель заявила, что идея мультикультурализма относительно образования оказалась утопией и что диалог коренного населения и иммигрантских, прежде всего турецкой, общин в Германии не состоялся.

Франция. Официальный Париж вплоть до середины 1970-х гг. решал задачи ассимиляции иммигрантов и малых автохтонов. В отношении последних речь шла о сглаживании региональных различий, ограничении культурного многообразия рамками фольклора. Характерный пример – ситуация во французской Каталонии, где малые автохтоны, за исключением старшего поколения, потеряли практику общения на каталонском языке. Это был результат исторически длительной государственной политики, направленной на ликвидацию регионального партикуляризма. Использование каталонского языка фактически исчезло перед второй мировой войной под воздействием системы обязательного образования на французском языке. Аналогичная ситуация сложилась и в других департаментах, где проживают коренные меньшинства: баски, корсиканцы, бретонцы, эльзасцы и т. д. До середины прошлого века в этих регионах учащимся в стенах школы запрещалось общаться на ином другом языке, кроме французского; преподавателям нельзя было говорить на языке меньшинства даже в собственной семье.

В 1970-х гг. ассимиляционная модель образования была подвергнута давлению (противоречивых и ограниченных) мер по интеркультурному воспитанию. Подобные меры были нацелены на решение вопросов взаимоотношений с малыми автохтонами и иммигрантскими общинами. Школа провозглашена местом, где «не забывают превратить различия людей в позитивное явление», где юные иммигранты изучают французские язык и культуру, где учитывают культурные ценности иммигрантов, занимаются их педагогической поддержкой [Э.Идальго (2013)].

Политика межнационального воспитания стала официально основываться на уважении культурных и расовых различий. Подобная политика получила отражение в ряде официальных документов, где предлагалось открыть всем ученикам (включая иммигрантов) разнообразие культур, ставились задачи признания и принятия в расчет в школьном образовании особенностей школьников как носителей субкультур, давались указания о необходимости учитывать специфику местных культур [О.

Meunier].

Обещающие перспективы для практики межнационального воспитания в духе интеркультурализма появились после введения в 1975 году на всех ступенях общего образования «занятий по языку и культурам происхождения» (enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO). Практика ELCO предполагала открытость культурным ценностям иммигрантов.

В циркуляре министерства образования (1978), где впервые употреблен касавшийся прежде всего мигрантов термин «интеркультурализм», предлагалось расширять интеркультурную составляющую ELCO путем изучения языка и культуры происхождения учащихся, «межкультурных мероприятий» для всех школьников. В циркуляре заявлено, что иностранные языки и культуры необходимо рассматривать как источники обогащения универсальных знаний и культуры всех школьников. Преподавателям ELCO рекомендовалось проводить просветительскую работу не только с иммигрантами, но и остальными школьниками. Учащиеся-иммигранты в глазах своих одноклассников должны были перестать быть маргиналами – носителями чуждых «культур происхождения». Создание ELCO свидетельствовало об исполнении рекомендаций Совета Европы о интеркультурном воспитании [M. Rebaudières; F. Lorcerie (2005)]. ELCO пользуются растущей популярностью. В 2008–2009 учебном году они охватывали около 82 тыс. учащихся, что на 16 % больше, чем 2002-03 учебном году. Министерский меморандум (1983) определил основные направления интеркультурного воспитания: борьба с предрассудками и этноцентризмом, открытость и солидарность культур, воспитание для демократии и гуманистических ценностей, межкультурный диалог учащихся, социальное и культурное самовыражение школьников. Меморандум провозглашал необходимость знакомить учащихся с проблемами стран «третьего мира» и межкультурных отношений. В меморандуме было указано, что обсуждения этих проблем «должны стать неотъемлемым элементом формирования гражданина и естественно вписываться в систему образования, содействовать укреплению прав человека». В меморандуме также было сказано о необходимости открытости культурному разнообразию, солидарности и универсальности интеркультурного образования.

В дальнейшем меморандум 1983 г. был дополнен другими документами и действиями в контексте интеркультурного подхода к межнациональному воспитанию. В 1985 г. создан Совет региональных культур и языков, который должен заниматься вопросами сохранения культуры и языков коренных меньшинств,

в том числе посредством образования. В инструкциях Министерства образования Франции (1985) мы читаем: «В процессе образования необходимо воспитывать личность цивилизованного и демократического обществ…, с чувствами… уважения к другим людям, … неприятия расизма, понимания универсальности различных культур…» В школьной политике обозначилась тенденция, направленная на признание культурных и образовательных интересов меньшинств.

Инициировать расширение масштабов педагогической поддержки иммигрантов в рамах интеркультурного воспитания попытался в 1985 г. педагог и социолог Ж. Берк. В своем докладе парламенту он говорил о школьниках – мигрантах как «маяках на пути к различным культурам». Докладчик рекомендовал «изучать в школе языки и культуру стран – партнеров Франции», изменить учебные программы путем приобщения школьников к многообразию мировых цивилизаций, «общей культуре при понимании богатого вклада других культур» [J. Berque (1985)].

Правительство Франции формально продолжает поддерживать идею интеркультурного воспитания, декларируя межкультурный диалог, признание культурного разнообразия, отказ от этноцентризма, уважение ценности и самобытности каждой культуры. Премьер-министр Л. Жоспен (1989) заявил, что культурные различия во французском обществе могут стимулировать взаимное обогащение, укрепляя тем самым общие черты различных страт французской нации [O. Meunier]. Всем академиям (учебным округам) официально предписано придерживаться курса интеркультурного воспитания.

Педагогическая поддержка иммигрантов во Франции содержит, по сути, взаимоисключающие тенденции: в контексте интеркультурного воспитаня, с одной стороны, и ассимиляции, с другой. Влияние идей интеркультурного воспитания во французской политике, становится все менее значительным. Не получили продолжения идеи циркуляра 1978 г. и доклада Берка 1985 г. о необходимости в ходе педагогической поддержки иммигрантов интенсифицировать межкультурный диалог в образовании. Министр национального образования А. Савари в 1984 г. исключил термин «интеркультурализм» из официальных документов, сопроводив, впрочем, такой шаг заявлениями, из которых можно предположить, будто Франции осталась верна установкам интеркультурного воспитания [см.: O. Meunier)].

С середины 1990-х гг. становятся очевидными намерения официальных кругов свернуть интеркультурное воспитание в отношении иммигрантов.

Заявления чиновников Министерства образования о

«необходимости строить позитивные отношения взаимодействия, сотрудничества и взаимопонимания между учащимися различных культур», как замечают французские исследователи, во многом декларативны, поскольку интеркультурализм в школьной политике «плохо инструментирован, ориентирует на стереотипное прочтение культурных различий, не принимает во внимание их динамику и изменчивость [см.: O. Meunier; F. Lorcerie (2003); Kerzil Jennifer, G. Vinsonneau (2004)].

В середине 1990-х гг. официальная Франция «возвращается на круги свои», к пренебрежению культурным разнообразием, «философии интеграции как реставрации прежней традиции ассимиляции». Во французской политике созревает идея традиционной модели школы как инструмента подобной интеграции [M. Rebaudières; O. Meunier)]. В пользу подобной модели высказался французский президент Ж. Ширак (2005), который провозгласил традиционные ценности единственной базой образования и ни словом не обмолвился о необходимости интеркультурного воспитания.

В правящих кругах с конца 1990-х гг. не скрывают кризис политики интеркультурного воспитания и дают понять о намерениях пересмотра такой политики. В 1998 году Высший совет по интеграции (HCI) прямо признал, что расстояние между «французами» и «иммигрантами», увеличилось. После 1998 г. из официальных документов исчезает тематика и терминология интеркультурного воспитания. Одним из последних поводов ревизии школьной политики интеркультурализма оказались беспорядки в пригородах Парижа, в которых участвовали подростки-иммигранты (2005). Социолог Б. Саланье с сарказмом пишет: «Лишь только закончились беспорядки, французские политики всех мастей занялись привычным делом: заговорили о необходимости «интеграции в рамках республиканского договора» [B. Salanié].Скептически оценил в 2010 г. идеи мультикультурализма в образовании президент Франции Н. Саркози.

Идея диалога культур в межнациональном воспитании ушла на задний план, и интеркультурное воспитание, фактически, становится синонимом воспитания исключительно в рамках французской монокультуры. Правящие круги сворачивают политику интеркультурного образования из опасений, что она будет использована для консолидации общин иммигрантов как особых страт французской нации [O. Meunier].

Показателен в этом смысле доклад главы парламентской комиссии Б. Стази (2003). В докладе в качестве основы национального единства признаются традиционные ценности

монокультурного образования. Как следует из доклада, эти ценности должны объединять французское сообщество: «Отклонение движения от чувства общности создает угрозу раздробления современных сообществ; любое разнообразие или плюрализм вне республиканского пакта расценивается как иллюзорный и обманный путь. Площадкой согласительной процедуры при решении проблемы единства и уважения многообразия общества может быть светскость, что не даст возникнуть мозаике закрытых и взаимоисключающих сообществ» [см.: O. Meunier].

Ассимиляцию школьников-иммигрантов предполагается осуществлять в рамках формирования лингвистического единства французских граждан. В документах Высшего Совета по интеграции (1995) упор в компенсирующем обучении иммигрантов предложено делать на преподавании французского языка, знание которого рассматривается как путь интеграции учащихся во французскую культуру.

Предметом критики сторонников возрождения политики ассимиляции оказались структуры педагогической поддержки иммигрантов, особенно ELCO. Деятельность ELCO все больше трактуется как исключительно преподавание иностранных языков. В докладе Б.Стази рекомендовано постепенно отказаться от ELCO как несовместимых с идеей ассимиляции: «Эта структура зачастую противоречит интеграции молодых иммигрантов» [см.: Kerzil Jennifer, G. Vinsonneau (2004)]. Комиссия Стази рекомендовала постепенно заменить ELCO обычными курсами современных языков, в том числе арабского, курдского, берберского и пр. Столь явная ревизия курса интеркультурного воспитания не получила поддержки во властных структурах. Президент Ж. Ширак отверг выводы комиссии.

Школа Франции в определенной мере преуспела в организации межнационального диалога с иммигрантами. В ряде учебных заведений с 1980-х гг. для родителей имигрантов проводятся т. н. популярные занятия (des classes populaires), индивидуальные встречи и беседы, школы приглашают носителей культур иммигрантов [J.-L. Auduc (1996); Agnès Van Zanten (1997)]. В 2006-11 гг. в зонах приоритетного образования была осуществлена акция «Откроем школу для родителей иммигрантов». Подобная практика предусматривает укрепить сотрудничество с иммигрантами во имя успешного обучения и воспитания их детей.

В целом, однако, педагогическая поддержка иммигрантов не привела к масштабному интеркультурному воспианию. Так не удовлетворительны результаты подобного воспитания в ELCO, в

частности потому, что преподаватели на этих занятиях не получают надлежащей педагогической подготовки и скорее способствуют маргинализации иммигрантов [см.: Ch.Bernard (2002)].

Французская школа с трудом поворачивается к диалогу культур. В межнациональном воспитании по-прежнему господствует франкоцентризм. Учебные программы фактически не соответствуют воспитанию в условиях культурно плюралистического сообщества. В них скупо представлены темы по истории колонизации, религий, миграции, изучение которых могло бы содействовать кросс-культурному воспитанию. Учебные заведения ограничиваются крайне дозированной передачей знаний о реальностях разнообразия культур, духовных ценностей, учет которых позволяет избежать конфликтов в многокультурном социуме. Большинство преподавателей игнорируют проблему этнических или национальных различий, не принимают во внимание особенности учащихся – представителей малых субкультур [O. Meunier].

В последние годы усилилась сегрегация и дискриминация учащихся-иммигрантов. Многие учителя настроены негативно в отношении интеркультурного воспитания. Они избегают таких тем как социальное положение иммигрантов, колониальное господство Франции в странах, откуда прибыли мигранты и т. п. В свою очередь учащиеся-иммигранты и их родители опасаются публично отстаивать свою культурную самобытность. Как пишет французский педагог Ван Зантен Ане, они не настаивают на изучении в школе языков и «культур происхождения», боясь оказаться изгоями [Agnès Van Zanten (1997)].

О слабых результатах межнационального воспитания на началах интеркультурализма свидетельствовали массовые бесчинства арабских и африканских подростков в пригородах французской столицы в октябре-ноябре 2005 года. Юные вандалы соревновались в крутизне, устраивая поджоги, в том числе и школ, в которых они учились.

2.5. Семья и школа

Реалии и потребности. Трудно переоценить роль сотрудничества семьи и школы в воспитании детей. В ряде стран осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей, направленная к рождению я обстановки гуманности, радости и творчества. В учебных заведениях большинства стран мира существуют родительские комитеты, либо школьные советы, куда входят родители учащихся. Школы и родители организуют масштабные показательные акции в духе гуманного воспитания. Так добрым знаком стал «день без подзатыльников», который совместно устроили родители и учителя Западной Европы 30 апреля 2007 г.

Однако сотрудничество родителей и школы остается слабо организованным. Образно говоря, родители воспитывают к тому, что было в прошлом, школа – что произойдет в отдаленном будущем. При анализе деятельности совместных органов школы и семей учеников надо учесть, что в их составе обычно оказываются родители благополучных школьников. Отцы и матери трудных детей, как правило, не поддерживают со школой постоянных связей. Проблемы сотрудничества усугублены особенностями современной семьи. Меняется ее структура. Часто в ней нет представителей старших поколений – бабушек и дедушек, которые ранее брали на себя обязанности воспитания внуков. Воспитательный потенциал семьи снизился из-за нестабильности браков, роста неполных семей, участившегося появления матерей-подростков и др. На сотрудничестве школы и семьи отрицательно сказывается повсеместное исчезновение малокомплектных школ, когда детей отрывают от их малой родины, а родителей лишают непосредственного контакта с учителями.

Россия. В России есть понимание, что семья – главный партнер школы по воспитанию. Традиции семейного воспитания были существенно ослаблены в результате советской политики огосударствления, передачи воспитания в ведение школы. В российском обществе возрождается понимание того, что семья – едва ли не основной источник нравственного и эстетического формирования, эмоциональной культуры и физического здоровья детей и что школа должна решать задачи воспитания совместно с семьей. Проводниками такого сотрудничества должны стать как традиционные структуры (родительские комитеты), так и новые органы учебных заведений, в частности, – школьные советы с участием родителей. Школы имеют право по просьбе родителей открывать группы продленного дня, классы компенсирующего

обучения и коррекционные классы. До 2010 г. родители и учащихся имели право на выбор учебного заведения. Сегодня они такого права лишены.

США. По мнению многих американских педагогов, семья – основная питательная среда воспитания. Один из них Джеймс Коулмэн вообще считает, что вклад школы в воспитание учащихся весьма невелик и что главную роль в нем играет потенциал, накопленный в семье. Подобные оценки разделяет известный американский специалист по воспитанию А. Грэм. В триаде семья-общество-школа на первое место по воспитательному воздействию она отдает семье [А. Грэм (2011)].

Традиция сотрудничества американской школы с родителями учащихся – давняя и прочная. В президентском акте «Цели 2000» (1994) в развитие такой традиции записана стратегическая цель – объединить усилий семьи и школы на началах партнерства для «содействия социальному, эмоциональному развитию и академическому образованию детей» [Goals 2000].

В США действует общенациональная Ассоциация родителей и учителей. Ученики и их родители в полной мере ограждены от произвола учителя и школьной администрации. При обоснованной жалобе родителей ни один педагог не сохранит свой пост. Родители – активные участники жизни учебных заведений. Нередко мнение школьных родительских комитетов имеет существенное значение в организации учебного процесса, в том числе и при определении программ и методов обучения. Запросы и пожелания родителей учитываются при планировании профилей обучения. В учебных заведениях регулярно проводятся заседания родительских комитетов, родительские собрания, приемы учителями и администрацией отдельных родителей, ведутся так называемые ученические папки для родителей, в которых собираются сведения о проблемах, с которыми сталкивается школьник. Многие школы стремятся к активизации сотрудничества с семьями школьников. В некоторых учебных заведениях устанавливают незамедлительную («горячую») телефонную связь с родителями, нуждающимися в безотлагательной беседе и консультации.

Многие родители приходят к учителю за советом. Россиянка Н. Коптюг, чьи дети обучались в американских учебных заведениях, рассказывает, как в школах Нью-Йорка поощряется сотрудничество с родителями. Отцы и матери приходят погулять с детьми, помочь раздать ланч, возят школьников на экскурсии, проводят занятия по домоводству. Гостями класса бывают родители из разных социальных групп: врачи, программисты, ученые, продавцы, уборщики. На встречах дети усваивают истину,

что лучше работать, чем быть наркоманом или бездельником. Родители устраивают благотворительные мероприятия, организуют ярмарки, благотворительные обеды, лекции, отдавая выручку на нужды школы.

Взаимоотношения школы и семьи в США не идеальны. По данным опроса 1984 г. учителя считали главной проблемой безразличие родителей [П.А. Альберт (2012). Как замечал в 2012 г. министр образования США А. Дункан, «финальным барьером в трансформирующихся школах могут стать родители, которые сопротивляются изменениям, иногда буквально цепляясь за старое». [A. Duncan]. В представлении многих отцов и матерей школа – это легкое и интересное времяпровождение. Таких родителей мало волнует уровень знаний, который получает их чадо. Им важно, чтобы учитель не перегружал ребенка. Они полагают, что если ребенок часто и долго сидит над домашним заданием, это нехорошо. На учителя в этом случае начинают поступать жалобы.

Некоторые родительские организации пытаются навязать школам свои особые требования. Так, в 1995 г. в провинциальной американской газете «Something Better News» был опубликован образец письма родителей, которое советовали подписать и отправить в школы. В письме выдвигалась программа запретов на применение психологических приемов в воспитании, дискуссии о религии и морали, сексуальное образование, изучение идей дарвинизма и пр.

Великобритания. На Британских островах при оценке педагогического потенциала семьи предлагается учитывать ее структуру, традиции, экономическое положение, конфессиональную принадлежность, уровень культуры и т. д. С. Откинс и Д. Мартинс, говоря о таком многообразии, замечают, что при координации педагогических усилий школы и семьи возможен конфликт духовных ценностей отдельных семей с общепринятыми нормами воспитания и что в этом случае необходимо искать баланс между правами семьи и общества на воспитание ребенка.

Британское общество отводит семье основную роль в воспитании детей. Государство, общественные организации, школа призваны оказать семье всестороннюю поддержку, начиная с консультативной и заканчивая финансовой. Сотрудничество школы и семьи должно обеспечить формирование у детей общественно значимых духовных ценностей. Совместные ассоциации родителей и учителей, которые есть в каждом городе, заняты разнообразной деятельностью, направленной на такое сотрудничество. Создаются группы активистов-родителей.

Организуются встречи преподавателей с родителями. Родителей приглашают наносить визиты в школу. Родители участвуют в различных внеклассных мероприятиях: спектакли, выставки, праздники и пр. Для родителей ведутся «домашних папки», куда учителя заносят различную информацию о школьниках. Организуются быстрая связь с родителями, педагогические консультации для родителей.

Франция. Еще 50 лет назад французская школа стояла особняком от семьи. Встречи учителя и родителя ученика были обставлены множеством формальностей. У большинства родителей был лишь один способ общения с наставником своих детей – переписка в специальном школьном дневнике. Сказывалось влияние традиционных идей о нецелесообразности вмешательства родителей в школьные дела, а также суждений о семейном воспитании как главном пути формирования характера ребенка.

Выразитель таких идей философ и педагог Ален считал, например, что слепая любовь не позволяет отцам и матерям быть хорошими учителями. Вместе с тем, Ален утверждал, что семья – важнейшая среда детского развития и что родители, будучи не в состоянии сделаться учителями, остаются главными духовными наставниками своих детей [Alain].

Нынешние идеологи взаимодействия школы и родителей Г. Миаларе, Э. Брюле, А. Пасебек считают, что родители оказываются первыми воспитателями и учителями и что они должны зажечь у ребенка желание учиться. Для этого предлагается постоянно находить поводы для мотивации обучения. Родителям советуют набраться терпения, не отмахиваться от многочисленных детских вопросов, научить ребенка быть на «ты» с книгой, поощрять самостоятельное чтение, читать им вслух. Вредно пенять юному книгочею, что тот меньше преуспел, чем кто-либо из сверстников. Рекомендуют не спешить обвинять детей за школьные неудачи, поскольку их причиной может быть непонимание, а то и конфликт между родителями и учителями. Чтобы избегать педагогических неудач, родителям советуют заботиться о благоприятном психологическом климате в семье, прочных контактах со школой. Учителям предлагают изучать своих питомцев в школе и за ее стенами. Недопустимой считается практика, когда родители и учителя встречаются лишь при возникновении у школьника проблем.

А. Берж, М.-Ж. Беккариа, Ж. Робен, Н. Фабр – авторы книги «Трудности вашего ребенка» (1974) значительную долю ответственности за педагогическую запущенность детей возлагают на отцов и матерей, которые не хотят учиться

профессии родителя. Утверждается, что родители смогут благотворно влиять на трудных детей, если откажутся от мелочной опеки. Они напоминают, что детское неповиновение нередко означает стремление к независимости, требующее уважения. Строптивость, конфликт ребенка с родителями рассматриваются как проявления, в известной степени необходимые для его самовыражения. В конфликте с детьми предлагается не идти в лобовую атаку. Если родитель принял тон жандарма, пишет, например, Ж. Робен, ребенок станет возражать и против очевидно разумного. Родителям предлагается тщательно продумывать не только содержание, но и форму общения с детьми. Рекомендуется говорить с ребенком на языке положительных мотиваций, не спешить винить самих детей за неудачи. Их причинами, полагают французские педагоги, может быть отсутствие взаимопонимания между семьей и школой, а то и вовсе конфликт между ними, невнимание к детской психике, здоровью ребенка, неблагополучные условия в семье и пр. Чтобы избежать педагогических неудач, родителям предлагается заботиться о благоприятном психологическом климате в семье, налаживать прочные связи с учителем. Нельзя допускать, чтобы родители и учитель встречались лишь при возникновении тревожных для ребенка ситуаций.

Во Франции существуют несколько объединений родителей учащихся. Эти организации сходятся на том, что школа должна быть не только местом учебы, но и воспитания. Объединения выступают в защиту интересов и потребностей учащихся, семей школьников. Федерации родителей ведут диалог с представителями школьных властей. Матери, отцы, бабушки и дедушки учеников входят в различные структуры образования: школьные советы, классные советы, стипендиальные комиссии и пр. Особенно активны федерации родителей в сентябре, когда они пикетируют государственные учреждения, порой бойкотируют занятия, обычно настаивая на требованиях дополнительного финансирования образования. В некоторых школах родители руководят детскими кружками, клубами, заведуют библиотекой, ведут факультативные занятия по иностранному языку, спортивные занятия, организуют учебные экскурсии, проведение каникул и пр. «Воспитание – слишком серьезное дело, чтобы доверять его только педагогам», – пишет, приветствуя такую деятельность, С. Оноре – активист Федерации родителей учеников общественного образования.

За последние полвека школа Франции прошла путь от фактического отказа сотрудничества с семьями учеников до активного их привлечения к процессу воспитания. Ушли в

прошлое времена, когда французская школа отстранялась от родителей, пытаясь самостоятельно решать все проблемы воспитания и обучения. Такая традиция ослабла в начале 1960-х годов, когда преподавателям средних школ рекомендовано было устраивать регулярные родительские собрания. Тогда же отцов и матерей допустили в школьные советы. Позже родителей стали включать в другие органы средних школ: административные советы, советы по ориентации, дисциплинарные комиссии и пр. С 1969 г. семьи принимают участие в школьных советах, созданных в коллежах и лицеях. Председателями являются обычно директор школы или его заместитель. Члены – преподаватели классов, два представителя от родителей и два от учащихся, советник по воспитанию, советник по ориентации, школьный врач, медицинская сестра, страховой агент. Обсуждают текущие вопросы школьной жизни, решения совета преподавателей. Как всегда, действительность значительно отличается от идеала. Так, по официальным инструкциям, в каждой средней школе в различных органах должно быть представлено несколько десятков родителей. Фактически их обычно не более пяти на все учебное заведение.

Несколько медленнее сближались родители и педагоги в сфере начального образования. Процесс ускорился благодаря учреждению в 1977 г. в начальных школах родительских комитетов. Они предназначены для координации совместной работы родителей и школы в первую очередь по таким вопросам как оборудование классов, питание школьников, организация каникул и др. В ряде школ деятельность родительских комитетов (друзей школы) оказалась весьма заметной. «Своими успехами мы во многом обязаны родителям учеников», – говорил, например, директор школы Фолле в Амьене. В этой школе родители организовывали экскурсии, руководили клубами, возили ребят в плавательный бассейн, сопровождали школьников на зимние каникулы во время «снежных классов». В четырех школах 20-го округа Парижа действовали детские клубы – музыки, театра, типографии, кружки керамики – которыми руководили родители. В школе Турнебоно (Реймс) родители ведали библиотекой, вели факультативные занятия английским языком, занимались с фотолюбителями, руководили клубами народного танца, мимики, тенниса. Гордостью школы был футбольный клуб, которым руководил отец одного из учеников – член местной профессиональной команды.

Один из последних примеров сотрудничества школы с семьей – пилотный проект «Комплект инструментов для родителей» (La mallette des parents), в котором в 2011/12 учебном году были

задействованы до 1300 коллежей. Родители получают в начале учебного года DVD диск, где содержится обширная информация об обучении их детей. Родителей приглашают принять участие три раза в году во встречах с учителями по таким темам как организация школьной жизни, помощь при выполнении домашних заданий, режим сна школьника и пр.

Активисты ассоциаций родителей считают, что школа оставила за собой слишком много прав в воспитании молодого поколения. Родительская общественность не намерена утешаться старинной поговоркой: «Коль пастух на месте, стадо будет в сохранности».

Наиболее решительные родители создают собственные учебные заведения – т. н. дикие школы. «Дикие школы» возникли в 70-х годах. В 1970–80-х гг. Особой популярностью пользовались несколько «диких школ» – Барк, Мали-ле-Руа, Мозаика, Тобогган (Париж), Тернесоль (Лион), Тервиль (Тулуза), Детское сообщество (Орлеан), Бато (Медон), Хупо (Гренобль). Программы «диких школ» мало отличалась от программ в обычных начальных учебных заведениях. По-иному было организовано, прежде всего, воспитание. В этих заведениях родители вместе с учителями (часто из студентов) стараются приблизить обстановку к семейной. Ребята проводили много времени на воздухе – во дворе, скверах и парках (одна из школ располагалась на речном судне) Уделялось большое внимание детскому творчеству, работе кружков по интересам. Одна из таких школ в Париже размещалась в двух обычных квартирах на одной лестничной клетке. Две комнаты были отведены для уроков. Остальные – для отдыха, развлечений, различных видов деятельности, которые предпочитали сами дети. Был принят необременительный кодекс поведения– не мешать другим, не покидать школу без уведомления и т. д. Родители помогали учителям в свободное время. Трое из них ежедневно дежурили в школе. Большинство отцов и матерей приходили сюда по субботам, чтобы помочь подготовиться к очередной учебной неделе.

Япония. В Японии первый учитель малыша – мать. Когда ребенок поступает в школу, его не учат началам чтения, письма и арифметики, так как этому его уже обучили в семье. Матери учеников регулярно переписываются с преподавателями, чтобы быть в курсе школьных успехов и проблем своих детей. «Кеику-мама» («родительница, помешанная на образовании») делает еще больше. Если ребенок болеет, она занимает его школьную парту, тщательно записывает учебные задания.

В японском обществе господствует убеждение, что семья и школа имеют свои особые педагогические функции: семья как

важнейшая ячейка воспитания, школа как главный транслятор образования. Родители никогда в присутствии ребенка не подвергнут сомнению суждения педагога. В семье формируется национальное самосознание подрастающих поколений. Семья – главный источник самопознания, социализации, нравственного становления личности, считают в этой связи японские ученые Т. Эндо и Н. Накаучи. Подобная точка зрения и у большинства родителей. Во время массового опроса в 1994 г. около 64 % родителей утверждали, что им принадлежит главная роль в воспитании; остальные респонденты вообще сочли, что воспитание должно быть полностью делом семьи.

Не все педагоги, однако, думают, что школе следует отказать в функциях воспитания. Как считает профессор Юкио Мурата, школа в состоянии брать на себя задачи воспитания: социального, сексуального и пр. Он приветствует создание семейной атмосферы в школе, когда учащиеся почитают директора как отца, а учителей как старших братьев и сестер.

В Японии угасает интерес родителей к воспитанию собственных детей. Это признали 75 % опрошенных в 1993 г. родителей учащихся общеобразовательной школы. В самом деле, многие главы семейств не спешат после работы домой, к детям, предпочитая компанию сослуживцев в кабачке. Воспитательная деятельность семьи становится все менее результативной., Среди детей и подростков усиливаются инфантильные тенденции: недостаточная самостоятельность, скудный опыт социальной жизни. Как показали исследования 1985 г., 46 % школьников не встают по утрам самостоятельно, 56 % не убирают свою комнату; из 1 тыс. школьников средних учебных заведений около 35 % никогда не готовили себе еду и т. д. [С. Мураяма (1996)].

По-разному оценивается в семейном воспитании роль домашнего обучения (дзюку). Многие педагоги и родители полагают, что оно ведет к перекладыванию семейных обязанностей по воспитанию на репетиторов. Есть и другая точка зрения. Профессор Накаучи Тошио, напротив, предлагает поощрять репетиторство как модель семейного эстетического, интеллектуального и нравственного воспитания.

Японские школы до середины 1980-х гг. дистанцировались от семей учащихся. Запретной зоной для родителей оставался учебный процесс (программы, формы, методы обучения). «Многие школы закрыты для родителей», – читаем мы в одном из официальных документов 1985 г.

В дальнейшем подобный изоляционизм заметно ослаб. Большинство родителей входят в Родительско-учительскую ассоциацию. В официальном документе «Описании идеального

японца» родителям учащихся предлагают «превратить свой дом в место любви, отдыха, воспитания». Родители учеников, стремясь стать полноправными и активными участниками жизни школы, систематически организуют учебные экскурсии, праздники, спортивные состязания, благотворительные акции, уборку школьных помещений, обсуждают с учителями проблемы поддержания дисциплины в классе и т. д. В последние годы родителей приглашают на учебные занятия. В школах несколько раз в году проводятся дни открытых дверей, когда родители имеют возможность посетить уроки и понаблюдать за своими детьми. С родителями советуются при введении педагогических инноваций. Координацией такого сотрудничества занимаются советы и собрания родителей, а также комитеты управления школой с участием родителей/опекунов учащихся, созданные в 2004 г. Воспитательная работа основывается на взаимодействии школы, семьи и местной общественности. *С* этой целью при содействии опекунов и местных жителей создаются советы содействия нравственному воспитанию и проводятся совместные мероприятия, где дети получают практические уроки нравственного поведения на примере взрослых. Родители всегда могут рассчитывать на обстоятельную беседу с учителем.

Глава 3. Высшее образование: тенденции развития

3.1. Системы высшей школы

Типология и структуры. В России и Западной Европе большая часть студентов обучается в государственных вузах. В Восточной Азии доминируют частные заведения высшего образования. Частный коммерческий сектор также силен в США и Латинской Америке. В последнем случае речь идет особенно о римско-католических университетах.

Рядом с традиционными высшими учебных заведениями возникают новые типы высших школ: в России – частные высшие школы, академии, педагогические университеты, федеральные университеты; исследовательские университеты; во Франции – университетские институты педагогического образования; в Великобритании – технологические университеты; в Германии – школы неполного высшего образования (fachhochschulen), в США, Германии, Англии. Китае, Японии – исследовательские и международные университеты и т. д. Сами понятия «высшее образование», «университетское образование» подвергаются переоценке. Часто на Западе они заменяется понятием «третичное образование», который имеет ввиду появление высшей школы с разными «высотами» академической подготовки.

Так, сформировавшаяся к середине 1990-х гг. на основе вузов – национальных центров научных исследований система исследовательских университетов за рубежом включает до 250 учреждений [Дорога к академическому совершенству]: Стэндфордский и Калифорнийский (Беркли) – США, Кембриджский и Оксфордский – Англия, Шанхайский и Гонконгский – Китай, Токийский – Япония и др. Статусом исследовательского университета в 2012 г. обладали около 40 вузов России. Исследовательские университеты олицетворяют экономику знаний XXI века. Они соответствуют ряду критериев: интернациональный и высокоодаренный контингент преподавателей и студентов; разнообразные программы бакалавриата, магистратуры и докторантуры; большое количество научных программ и блестящие результаты исследований; ежегодное присуждение 50 и более степеней доктора наук; высокое качество обучения; активное привлечение государственных и частных источников финансирования; академическая свобода; современное техническое оснащение. Публикации в исследовательских университетах по преимуществу делаются на английском языке. Обучение в исследовательских университетах в неанглоязычных странах зачастую ведется на английском языке (Гонконгский университет, к примеру).

Профессора исследовательского университета выполняют умеренную учебную нагрузку. Им присущи одновременно соперничество и сотрудничество. Они легче устанавливают связи с коллегами по всему миру, чем в собственном университете. Ключи успеха исследовательских университетов – высокая концентрация талантов, значительные материальные ресурсы, особенности управления, которые позволяют развивать лидерские качества, инновации, избавляться от бюрократической волокиты. В классификации типов высших учебных заведений присутствует бинарность: университет и остальные учебные заведения, частные и общественные высшие школы, светские и конфессиональные вузы. Высшие школы также делят на лидеров (элитарные, центральные, влиятельные, престижные) и остальные учебные заведения (периферийные, провинциальные, зависимые и т. п.). В России, например, к таким лидерам относится Московский университет, в США – Гарвард, в Великобритании – Оксфорд, в Германии – Гейдельбергский университет, во Франции – т. н. большие школы (grand écoles), в Японии – Токийский университет и т. д.

Этим «флагманам» отводятся функции «генераторов» академического высшего образования, тогда как остальным вузам – «агентов» такого образования [Ph. G. Altbach (1981)]. Безусловно, заслуги ведущих высших учебных заведений значительны. Но вряд ли следует закреплять за ними роль монополистов в развитии высшего образования, поскольку все вузы, так или иначе, участвуют в процессе обогащения такого образования.

В мире происходит универсализация структуры высшего образования. Распространяется американский канон из трех основных циклов: бакалавр – магистр-доктор. На первом цикле дается общая академическая подготовка и закладываются основы профильного образования. На втором цикле приобретается высшее образование по той или иной профессии. Выпускники третьего цикла ориентируются на научно-исследовательскую, опытно-конструкторскую деятельность, претендуют на места преподавателей в высшей школе.

Правила приема. Процедуры приема в вузы самые разные. Многие учебные заведения открыты всем, кто обладает любым типом диплома о законченном среднем образовании, а некоторые – и для тех, кто имеет незаконченное общее базовое образование. В ряде случаев в вузы зачисляют абитуриентов, имеющих сертификат среднего образования, на первый курс автоматически. Вместе с тем доступ к престижным заведениям высшего образования становится все менее простым и свободным.

Усложняются формы отбора кандидатов – от жестких экзаменов до собеседований, конкурсов досье и пр. Тревожна динамика приоритетов абитуриентов. Так постоянно снижается доля поступающих в вузы для обучения по программам математического и естественнонаучного профиля. Во многих странах существует законодательство, облегчающее доступ в высшие школы молодежи из малообеспеченных семей, представителей национальных меньшинств. В результате заметно переменился социальный состав студенчества, сделавшись более демократическим. Тем не менее, проблема демократизации контингента студенчества далека от разрешения. Так значительная часть женщин лишена возможности получать высшее образование: гендерный паритет в высшем образовании соблюдается лишь в 5 из 148 государств (данные на 2004 г) [Early for all (2007)].

Финансирование. В ведущих странах высшее образование финансируется в основном из государственных источников и общественных фондов. В государственных вузах ряда государств плата за обучение отменена, либо уменьшена до символического значения (Австрия, ряд стран в Скандинавии). Часть студентов получает стипендии и материальную поддержку со стороны государства (США, Россия, Франция, Германия и др.) Во многих случаях молодые люди, отслужившие в армии, не платят за обучение (США, Израиль, например). Вместе с тем повсеместно студенты платят за обучение (Великобритания, Китай, США, ФРГ, Япония, Франция). В России платят за обучение учащиеся частных учебных заведений и около 50 % студентов государственных вузов.

Приоритеты, содержание и методы образования. Приоритеты высшего образования эволюционируют. Так в Западной Европе реформирование высшей школы сложилось из нескольких последовательных этапов: упор на обеспечение равенства при получения образования (1960-е гг.); акцент на дифференциации обучения (конец 1960 – начало 1970-х гг); специальное внимание проблеме занятости выпускников (середина 1970 – начало 1980-х гг.); совершенствование управления образованием (с середины 1980-х гг.).

В высшем образовании разрушается стереотип о существовании резкого водораздела между академической и профессиональной подготовкой, укрепляются взаимосвязи преподавания, научных исследований и практики. Высшие школы конкурируют при получении государственных и частных заказов и ассигнований на проведение научных и инженерных разработок.

Растет многообразие и меняется содержание учебных программ высшего образования. Внедряются нетрадиционные технологии, формы и методы обучения, направленные на поощрение самостоятельности, мотивации учащихся к приобретению знаний. Так на Западе заметным обоснованием содержания и методов высшего образования оказались идеи конструктивизма (Р. Спиро, Р. Майер, С. Дерри и др.). Это широкая теоретическая платформа, в рамках которой важная роль отводится самостоятельному конструированию знаний, развитию рефлексивных умений, взаимодействию студентов, обмену представлениями и идеями на основе группового, проблемного, открытого, интерактивного обучения с использованием новейших электронных технологий. Подобные идеи реализуются в «модульных учебных программах». В таких программах определены тема, цели изучения материала, имена преподавателей, требования к экзамену, связь с другими темами и учебными дисциплинами и т. п. Всё популярнее становится обучение на расстоянии (дистанционное обучение) с применением средств массовой коммуникации, компьютерных сетей и др. Популяризацией дистанционного обучения занимается, к примеру, Европейская ассоциация университетов (создана в 1950 г.) Новые формы обучения открывают широкий доступ к высшему образованию, допуская индивидуализацию содержания, методов, форм, темпов обучения.

Достижения высшей школы не могут заслонять тревожной динамики приоритетов абитуриентов. Так постоянно снижается доля поступающих в вузы для обучения по программам математического и естественнонаучного профиля.

Россия. Российская высшая школа – наиболее динамичный сектор сферы образования. В обществе возрождается понимание необходимости высшего образования для жизненного успеха, тяга к высокой культуре и духовности. С середины 1990-х годов произошел всплеск интереса к высшему образованию. Возросли конкурсы среди абитуриентов. Если в 1992 г. на 1 место в вузе претендовали в среднем 2 абитуриента, то в 1997 г. – 5 человек, в юридические вузы – 10, а не 8, в технические – 2,2, а не 1,8 абитуриентов.

Состоялось резкое расширение сети высшего образования. Российская Федерация по охвату молодежи высшим образованием (32 %) находится на уровне США (34 %), а по числу студентов – на третьем месте в мире (2012 г.). Если в 1992 г. в стране насчитывалось 535 государственных вузов, то в 1997 г. – 573. В 2007 г. общее число вузов (государственных и коммерческих) составляло около 1, 7 тыс.

Охват молодежи высшим образованием настолько высок, что возникла ситуация массового и в значительной степени всеобщего высшего образования. Количество зачисленных в вузы юношей и девушек в возрастной группе 17 лет в 2011 г. составляло не менее 86 % [Я.И. Кузьминов (2012)]. В результате сложился избыток людей с высшим образованием.

В систему высшего образования входят университеты, академии и институты. К 2009 г. было определено 14 национальных исследовательских университетов. Для дальнейшей отработки инновационной модели высшего образования определен круг вузов, которым на конкурсной основе поэтапно в течение 2009–2011 гг. присвоен статус национального исследовательского университета и выделено значительное бюджетное финансирование. Такой статус в 2012 г. получили 38 вузов (менее одной десятой от общего числа аккредитованных государством высших учебных заведений). С 2009 г. в результате объединения вузов появляются т. н. федеральные университеты. Большая часть студентов обучается в государственных вузах. Россия перестала быть исключением среди ведущих стран, где отсутствовали частные высшие учебные заведения. В течение 2000–2007 гг. число негосударственных вузов увеличилось со 114 до 223, а число студентов в этих вузах соответственно выросло с 471 тыс. до 1 млн. 250 тыс. Наличие альтернативных вузов объективно расширяет возможности выбора и приобретения высшего образования, благотворно сказывается на развитии рынка образовательных услуг. В части альтернативных вузов дают образование, которое существенно шире, чем разрешает государственный стандарт; в них более гибкая ориентация на потребности рынка в тех или иных специалистах.

Как видно, в России идет дифференциация университетов. Однако этот процесс далеко не гармоничный и плохо соотносится с потребностями социума. Так среди 39 т. н. ведущих университетов есть лишь один медицинский вуз. Деление на ведущие и провинциальные вузы ведет к оттоку креативной молодежи из регионов в центральные города и тем самым подрывает экономические возможности провинции.

В настоящее время стоит вопрос о сокращении числа вузов. Его следует рассматривать в контексте прощания с советскими идеалами предоставления возможностей учебы в высших учебных заведениях всем выпускникам полной общеобразовательной школы. Существует ряд объективных причин такого сокращения. Во-первых, в силу избытка специалистов значительная часть выпускников высшей школы не востребована в народном

хозяйстве. Во-вторых, предпочтительнее расширять подготовку исполнителей в системе общего профессионального образования, в которых остро нуждается экономика. В-третьих, ряд вузов дают некачественную подготовку. В-четвертых, есть немало вузов, которые не добирают абитуриентов и финансирование которых оказывается экономически нерентабельным.

Если три из первых причин выглядят достаточно убедительно, то последняя из них весьма спорна. Недобор абитуриентов, особенно в провинциальных вузах, является в немалой степени следствием традиционной дифференциации вузов на столичные и провинциальные. Это означает неравные преференции (в особенности финансовые) для высших школ в центральных городах. Как говорили о такой политике в советские времена, «все внимание Сибири, все деньги – Москве». Провинциальные вузы и города при такой политике остаются без талантливых студентов, которые предпочитают учиться и жить в центре. Есть надежда, что создание в регионах с 2009-10 учебного года федеральных университетов в качестве мощных центров высшего образования позволят изжить подобную политику.

Меняются условия приема в вузы абитуриентов. При поступлении в высшие школы в большинстве случаев учитываются результаты, полученные выпускниками средней школы на едином государственном экзамене. Абитуриенты чувствуют уверенность в своем образовательном будущем: сдача ЕГЭ гарантирует поступление в вуз; получение высокого результата на ЕГЭ открывает путь в престижные высшие школы и к бесплатному обучению. Предпочтения при поступлении в вузы отданы победителям различных школьных олимпиад. В ряде учебных заведений (например, МГУ) сохранены вступительные экзамены.

В 1-ой половине 1990-х гг. происходило пилотное внедрение многоуровневой структуры высшего образования – бакалавриата и магистратуры, новой системы оценивания знаний в виде кредитной системы. В 2009/10 учебном году произошел массовый переход к многоуровневой структуре высшего образования. Основная часть вузов организует 5-летнее обучение по двум циклам: бакалавриат (4 года) и магистратура (1 год). Подобная реформа – следствие присоединения к Болонским соглашениям, предусматривающим подобную структуру высшей школы. Вместе с тем есть стремления соблюсти российскую специфику с учетом традиций фундаментального высшего образования. Так Московский государственный университет пошел по пути увеличения сроков высшего образования до 6 лет.

В заведениях высшего образования дается бесплатное (в

государственных вузах) и платное (в государственных и частных вузах) образование. Бесплатное образование получает около 50 % учащихся государственных вузов. В 2011 году на одно бюджетное место в среднем претендовали 1,5 абитуриентов. Часть студентов государственных высших школ получает стипендии и материальную поддержку со стороны государства. Обучение одного студента обходится государству в сумму около 60 тыс. рублей (данные на 2012 год).

Систему высшего образования ожидают перемены в связи с вступлением России в 2012 г. во Всемирную торговую организацию (ВТО). Российская Федерация оставила при этом за собой право применения любых мер (вплоть до полного запрета) в отношении учреждения зарубежными провайдерами вузов на российской территории. Россия также сохраняет за собой возможность предоставления субсидий на развитие национального высшего образования.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» сформулирована стратегия выхода к 2025 году высшего образования на уровень, отвечающий вызовам высокоразвитого постиндустриального социума. Особое внимание в «Национальной доктрине» уделено повышению качества высшего образования за счет диверсификации, индивидуализации, постоянного обновления, преемственности, современных технологий обучения и т. д. Провозглашена необходимость академической мобильности учащихся, интеграции российской системы образования и мировой образование с учетом отечественного опыта и традиций.

Стратегическим направлением развития высшей школы в России является подготовка для различных отраслей экономики высокопрофессиональных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, свободно владеющих своей профессией, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов и готовых к постоянному профессиональному росту. Облик российской высшей школы заметно изменяет рыночная экономика. Вузы получили право на коммерческую деятельность.

Не следует, впрочем, сводить понимание российского рынка высшего образования к исключительно экономическим дефинициям. Сегодня рынок высшего образования – это в первую очередь доступ к научной и образовательной информации.

Преодолеваются стереотипы о приоритете физического труда над умственным трудом, которым заняты специалисты, получившие высшее образование. Предусматривается демократизация организации и управления учебного процесса,

уход от идеологического содержания образования, совершенствование механизмов диверсификации и дифференциации, отказ от жесткого регламентирования вузовской деятельности со стороны центральных ведомств, учет проблем регионов и отдельных учебных заведений, прекращение финансирования образования по остаточному принципу и т. д. Реформирование системы высшего профессионального образования предполагает смену стандартов и методов обучения. Реформы открывают новые горизонты в развитии высшего образования.

Наметилась линия на глубокую переоценку образовательных ценностей и предпочтений, что проявилась в формулировании компетенций, которыми следовало овладеть студентам. Все ФГОС ВПО содержат те или иные компетенции. Предоставлена значительная свобода в интерпретации содержания компетенций.

Высшее образование в России переживает сложные времена. Высшая школа остается недофинансированной. Так бюджеты первых 50 университетов мира кратно больше, нежели у любых наших университетов, включая МГУ. Остаются нерешенными вопросы достаточного обеспечения образовательных учреждений лабораторным оборудованием, техническими и информационными средствами обучения, наглядными пособиями, специальной техникой и приборами.

Низок уровень жизни, девальвируется статус профессорско-преподавательского корпуса. Безработица, невостребованность специалистов, «утечка умов» за рубеж рождают утрату веры в престиж высшего образования.

Тяжело и медленно происходят перемены ролевых позиций преподавателей. Силен стереотип рассматривать преподавателя едва ли не главным носителем знаний. Традиционная система лекционно-семинарских занятий препятствует внедрению современных технологий учебного процесса. У студентов низок уровень положительной мотивация, самостоятельности, адаптивного взаимодействия. Даже у большинства принятых в 2009 г. в исследовательские университеты абитуриентов оказался средний балл по ЕГЭ, что отнюдь свидетельствует об их принадлежности к элите учащихся [Л.Л. Любимов (2012)].

Вероятны несколько возможных сценариев развития российского высшего образования: пессимистический, реалистический и оптимистический. Пессимистический сценарий предусматривает экономическую депрессию и затяжной кризис высшего образования с утратой позиций на мировой арене. Реалистическим сценарием прогнозируется экономический рост, стабилизация политической системы и развитие высшего

образования до уровня развитых стран. Оптимистический вариант предполагает высокие темпы экономического роста, значительное увеличение рынка трудовых ресурсов и выход российского высшего образования на лидирующие позиции в мире [Менеджмент в образовании (2009)].

США. США занимают лидирующие позиции в мировом высшем образовании. В стране насчитывается свыше 4 тыс. высших учебных заведений. Более половина из них (около 2,5 тыс.) – частные. В США нет четкого определения понятия «высшее учебное заведение». К нему относят всякое учебное заведение, где дают более высокую академическую подготовку после окончания средней школы. Учреждения высшего образования делятся на две большие группы: младшие и коммунальные колледжи, а также университеты. Колледжи обычно специализируются на предоставлении степени бакалавра. Для получения диплома бакалавра надо заработать около 150 кредитов (1 кредит равен 10–15 учебным часам). В категорию университетов входят: колледжи свободных искусств, где ограничиваются академическим образованием; профессиональные высшие школы, прежде всего медицины и права; исследовательские университеты, где ведутся научные исследования и преподавание; международные университеты (с большим числом международных программ и иностранных профессоров).

Университеты – наиболее престижные вузы и представляют трехступенчатые заведения (бакалавр-магистр-доктор). Университеты исходят из того, что профессорско-преподавательский состав должен непременно заниматься научной деятельностью. О переориентации на научную работу профессоров свидетельствует резкое сокращение их преподавательской нагрузки. Однако этот идеал не соответствует действительности. По последним данным, даже в исследовательских университетах научной работой занимается менее 40 % профессоров [П.А. Грэм (2011), с.231].

Динамика гендерного состава преподавателей в высших школах США свидетельствует о заметном увеличении числа женщин. По свидетельству П.А. Грэм, если в 1974 году почти 95 % профессоров Гарвардского университета были мужчинами, то к 2010 г. их было уже 84 %.[П.А. Грэм (2011)].

Значительная часть выпускников средней школы (от 30 до 50 %), особенно из низших социальных страт, не планируют получать высшее образование. Рассуждая о таких выпускниках, А. Димиев пишет: «Они … хватаются за любую неквалифицированную работу. Пока у них есть работа, есть

деньги. Соответственно они сыты, одеты и имеют крышу над головой. Этого им вполне достаточно. У них нет никаких амбиций и желаний иметь больше. Они уверены, что все равно не могут достичь большего, как бы того ни хотели» [А. Димиев (2008)].

Особые проблемы при получении высшего образования существуют у представителей цветных меньшинств, в частности афроамериканцев. Основным местом обучения черной молодежи остаются наименее престижные двухгодичные т. н. черные колледжи высшего образования.

Высшее образование в США ценится весьма высоко. Получив высшее образование, американец может рассчитывать на вполне достойное место в социуме. Сделать карьеру без высшего образования практически невозможно.

Обучение в вузе, особенно популярном и престижном, связано с существенными финансовыми затратами. Американцы рассматривают плату за высшее образование как инвестицию, которая в дальнейшем принесет гарантированную финансовую отдачу. Стоимость высшего образования колеблется от 10 до 50 тыс. долларов в год. В оплату включены затраты за обучение и проживание, студенческие взносы, страховка, деньги на приобретение учебников, расходы на транспорт, развлечения и пр. Есть довольно много различных стипендий, с помощью которых успешные выпускники средней школы учатся бесплатно или со значительными скидками. Лучшие выпускники каждой школы (10 процентов) получают от государства т. н. scholarship – средства для бесплатного обучения в университете. Многие оплачивают обучение, получая стипендии и гранты от университетов, федерального правительства, отдельных штатов, частных лиц, либо подрабатывая. Чтобы получить образование, студенты нередко берут кредиты через особые государственные программы. Так в 2010/11 учебном году средний студент бакалавриата получил финансовую помощь в размере 12, 5 тыс. долл., из них 6,5 тыс. долл. в виде грантов, 4,9 тыс. долл. в виде налоговых льгот [В.В. Сидоркин (2013)]. Погашение займа начинается спустя полгода после окончания университета путем выплаты ежемесячных взносов и обычно длится около 10 лет. Значительному числу выпускников не удается должным образом оплатить эти кредиты.

Право поступления в вуз имеют те, кто закончили 12 классов средней школы и обладают соответствующим дипломом. Раз в году выпускники средней школы в масштабе всей страны сдают общенациональный экзамен. Хотя экзамен не имеет большой юридической силы, университеты при приеме абитуриентов

ориентируются на его результаты. Процедура поступления в вуз складывается из нескольких этапов. Обычно абитуриенты посылают по почте в вуз данные о результатах общенационального экзамена и ответы на стандартные тесты. Получив оценки по тестам, можно отправлять свидетельства о них и другие документы в несколько высших учебных заведений. При поступлении учитываются не только академические достижения. Рассматриваются разного рода бумаги и рекомендации – от местной церкви, полиции, соседей, властей, протоколы школьных экзаменов, спортивные показатели и пр. Возможны собеседования. Не исключено, что продвинутым абитуриентам предпочитают сверстников и одноклассников с худшими учебными достижениями. Это – следствие «Закона о представительстве», согласно которому преимущества при поступлении имеют жители штатов, на территории которых находятся вузы; закон предусматривает также квоты для национальных меньшинств.

Первые два года вузы дают образование на основе ряда обязательных предметов: обычно это математика, английский язык, иностранные языки, несколько социальных научных курсов, естественные и физические науки; возможны курсы философии и мировой культуры. Далее студенты выбирают профилирующую дисциплину, на которую уходит основное учебное время. В последние два года студент может избрать практически любой курс в качестве факультатива, даже если он не совпадает с профилирующей дисциплиной.

Качественно изменяются программы. Идет выработка стандартов высшего образования. Очевиден их прагматистский настрой. В программах имеются федеральный и региональный компоненты. Первый используется как стратегический ориентир программ конкретных учебных заведений. Распространены т. н. кооперативные программы, когда студенты одновременно получают академическое образование и работают в промышленных и иных компаниях. В процессе модернизации высшего образования предлагается составить номенклатуру профессиональных компетенций выпускников вузов. Так Совет по аккредитации инженерного образования в 2000 г. предложил разделить такие компетенции исходя из семи критериев: 1) обучения на протяжении всей жизни (lifetime learning skills); 2) решения задачи (problem solving), способности критически мыслить (critical thinking), мыслить творчески (creative thinking skills); 3) межличностного общения и работы в команде (interpersonal and teamwork skills); 4) коммуникативности (communicative skills); 5) самооценки (self – assessment skills);

6) интегративного и глобального мышления (integrative and global thinking skills); 7) реагирования на перемены (change management skills).

В дополнение к программам академического образования организуется т. н. обучение действием (service learning). Речь идет о добровольном участии студентов во внеучебной деятельности в качестве помощников, врачей, психологов, экологов и т. д. Например, в университете Висконсин-Медисон по одному из проектов «обучения действием» студенты занимались психологической реабилитацией бывших солдат, вернувшихся с военных действий. По свидетельству профессора М. Джонсона, «обучение действием» содействуют духовному и нравственному росту учащихся, повышению качества обучения, диверсификации методов образования, способностям эффективнее применять полученные знания [M. Johnson (2012)].

В высших школах действует система «консультирования для деловой карьеры». Система включает ряд составляющих: информацию, изучение моделей поведения, консультации.

В высшем образовании США широко используются возможности новейших технических средств: видеоконференции, мобильная связь, портативные компьютерные комплексы, учебные материалы и выполнение учебных заданий в электронном виде. Для этого, в частности, применяется программы ABA Connection.

Великобритания. В Великобритании сформирована бинарная система высших учебных заведений: с одной стороны, университеты и политехнические институты, с другой – колледжи высшего образования. Возникают новые типы университетского образования: на базе колледжей учреждено несколько технологических университетов. Университеты подразделяются на коллегиальные (большие) и унитарные (малые).

Большие университеты (Кембридж, Лондонский, Оксфорд и др.) состоят из колледжей (факультетов) по определенным специальностям. В составе университетов есть также колледжи по подготовке абитуриентов, повышению квалификации специалистов, преподаванию английского языка для иностранцев. Унитарные университеты подразделяются на факультеты. Университеты имеют право присуждения всех трех степеней: бакалавра, магистра, доктора. Бакалавры могут рассчитывать на высокооплачиваемую инженерно-техническую должность в частной или государственной фирме, на промышленном предприятии, либо открыть собственную практику (для медиков и юристов). Степень магистра открывает для карьеры новые возможности. Например, если бакалавр вправе иметь небольшую частную врачебную практику, то магистр – собственную клинику.

В политехнических институтах, в отличие от университетов, во-первых, обширнее спектр изучаемых учебных курсов. Во-вторых, обязательна курсовая работа по специальности, которая выполняется в коммерческих или на промышленных предприятиях. Подобно университету, политехнический институт готовит по программам бакалавра, магистра и доктора. Политехнические институты являются автономными корпорациями. В колледжах высшего образования выпускники получают особый диплом, либо диплом бакалавра. Многие колледжи имеют подготовительные курсы, успешные выпускники которых зачисляются без экзаменов для обучения по программе бакалавра в университеты или политехнические институты.

Обучение в высших школах преимущественно платное. Исключения сделаны для некоторых малоимущих студентов. Введена дифференцированная оплата за обучение. Студенты платят разные суммы в зависимости от выбранной программы. Если занятия идут в академических аудиториях, оплата меньше, чем тогда, когда используются лаборатории. Особенно дорого обучение медиков, которые платят за практику в клиниках. Наиболее высока плата за обучение в Кембриджском, Лондонском и Оксфордском университетах.

В вузы принимаются обладатели сертификатов о среднем образовании. Зачисление происходит в результате конкурса сертификатов. В некоторых колледжах Оксфорда и Кембриджа проводятся вступительные экзамены.

Основными видами занятий являются лекции, семинары, лабораторные работы. Традиционны занятия с тьютором – регулярные встречи двух – десяти студентов с закрепленным за ними преподавателем. Значительное внимание уделено самостоятельной работе студентов. В университетах в силу традиционного академизма практические занятия вынесены за рамки учебного плана; производственная практика отсутствует, либо занимает незначительное место. В известной степени положение выправляется благодаря появлению в университетах системы «сэндвич-курсов». В этом случае участие в производстве становится элементом учебного процесса и чередуется с академическим обучением. В политехнических институтах такая система распространена гораздо шире, чем в университетах.

Для университетов больная проблема – профессионализация образования, для политехнических институтов и колледжей высшего образования, напротив, – общенаучная подготовка.

Германия. В систему высшего образования ФРГ входит около 350 учебных заведений, большинство из которых являются государственными (98 %). Частные вузы обязаны получить

государственную лицензию. Основу системы высшего образования в Германии составляют университеты. Наиболее престижным считается Гейдельбергский университет. Наряду с университетами существуют высшие школы искусства, управления, теологические, педагогические вузы, а также специализированные вузы неполного высшего образования (fachhochschulen).

В учебные заведения университетского типа, как правило, принимают успешных выпускников гимназий и других средних школ сходного уровня. Прием осуществляется на основе конкурса свидетельств об общем образовании, или с помощью экзаменов, собеседования, тестирования. По ряду специальностей прием ограничен квотами: медицина, ветеринария, архитектура, деловой менеджмент, психология. В этом случае предусмотрена особая процедура отбора абитуриентов. При поступлении в высшие школы искусств надлежит представить свидетельства о соответствующей подготовке или продемонстрировать художественные способности. Поступать в специальные вузы (fachhochschulen*)* можно без экзаменов, имея диплом об окончании среднего профессионального училища, либо пройдя собеседование или тестирование.

В государственных вузах с 2006 г. введена плата за обучение.

«Закон о стимулировании образования» позволяет части студентов получать денежное пособие. Предусмотрены ежемесячные выплаты студентам. Половина средств передается безвозмездно, остальные – в кредит.

Обучение в вузах по преимуществу рассчитано на 4 года. Исключение составляют пятилетнее медицинское и трехлетнее высшее педагогическое образование. В программы университетов обычно входит изучение гуманитарных дисциплин, юриспруденции, экономических и социальных наук, естественных наук, медицины, агрономии, лесоводства, диетологии и инженерных наук. Основные специальности в высших школах искусств: музыкальное образование, живопись и фотография; театр, архитектура, средства информации, образование.

Все более распространяются специальные заведения высшего образования (fachhochschulen*)*. Количество студентов в них растет быстрее, чем в университетах. Основные специальности: инженерные науки, экономика, управление, здравоохранение, математика, информатика, искусство, поварское дело и пр. В специализированных вузах – укороченные сроки академического обучения: трехлетняя теоретическая подготовка и годичная практика. Они тесно связаны с промышленными предприятиями.

Срок обучения в университетах делится на два равных цикла:

Grundstudium и Hauptstudium. Первый цикл предусматривает приобретение базовых академических знаний и заканчивается дипломным зачетом. Второй цикл имеет профильную направленность и предусматривает углубленное образование по выбранным специальностям. Затем идет стажировка (до 18 месяцев). Согласно принципу «академической свободы» студенты не только выбирают учебные курсы, но и последовательность их изучения. Они вправе сдавать экзамены сразу после окончания курса, либо спустя несколько семестров. Обучение завершается итоговым экзаменом на получение степени, которая подтверждает базовое высшее образование и удостоверяется одним из двух свидетельств: Diplom или Magister. Обладатели свидетельств могут продолжить образование, которое длится не менее одного года, а затем на основании экзамена или защиты диссертации получить степень доктора (Doctor). В последнее время вводятся программы обучения с академическими степенями бакалавра (Bakkalaureus) и мастера (Master).

В ФРГ немало студентов, которые вместо 4-х учатся 6–8 лет, в результате чего средний возраст выпускника – 28–30 лет. Администрация вузов, чтобы сократить реальные сроки обучения и ускорить выпуск учащихся, вынуждена облегчать программы академических курсов, упрощать процедуру экзаменов. Так, в прошлом студенты могли лишь один раз пересдавать экзамен, в случае неудачи следовало заново проходить соответствующий курс. В настоящее время некоторые университеты дают студентам три попытки пересдачи экзаменов.

Интерес представляет опыт повышения квалификации преподавателей высшей школы в т. н. центрах дидактики. В центрах внедряется сочетание традиционных (лекция, семинар) и инновационных форм повышения квалификации (мастер-класс, on-line семинар), при использовании спектра методов словесного и практического обучения с акцентом на проблемные методы, применение мультимедийных средств и Интернета.

Франция. Система высшего образования во Франции отличается исключительной дробностью. Наряду с университетами действуют элитарные т. н. большие школы и специализированные школы. Высшее образование можно получить в частных католических институтах и свободных юридических факультетах, а также в ряде специальных высших школ. Частные учебные заведения не имеют права выдавать государственный диплом. Учащиеся для получения диплома должны сдавать экзамены в государственных вузах.

При поступлении во многие университеты достаточно предъявить диплом бакалавра, подтверждающий успешное

окончание лицея. Однако значительная часть абитуриентов должна пройти конкурсный отбор. В университетах с ограниченным приемом, помимо представления диплома бакалавра, практикуются либо мягкая селекция, когда, например, сопоставляются данные дипломов бакалавра и прием ограничен числом студенческих мест, либо качественная селекция, когда проводятся экзамены или конкурс персональных досье.

Большая часть студентов платит за обучение. Примерно 25 % студентов получают финансовую помощь от государства; часть освобождена от платы за обучение.

Университеты разделены на несколько типов, для каждого из которых определены траектории развития. Университеты считаются наиболее демократичной формой высшего образования. Они обладают прочными академическими традициями. Но сегодня ими утерян статус наиболее престижных учебных заведений. Подобным статусом обладают в первую очередь «большие школы» (grandes écoles). В «большие школы» и часть вузов неуниверситетского уровня прием ведется на основании показателей успеваемости абитуриентов или, что бывает чаще, – конкурсных экзаменов с высокой степенью отсева. На одно место в среднем претендует 15 человек. Для допуска к экзамену в «большие школы» необходимо свидетельство об окончании годичных платных подготовительных курсов. На курсы принимают обладателей диплома бакалавра; свидетельство об окончании подготовительных курсов приравнено к диплому первого цикла высшего образования. «Большие школы» готовят высшие административные кадры и специалистов самой высокой квалификации для промышленности, торговли, здравоохранения, армии. «Большие школы» выделяются насыщенностью учебных программ, высоким уровнем технической оснащенности. Высшее образование состоит из трех циклов. В университетах первый цикл длится два года; подтверждается дипломом лиценциата, В течение первого цикла дают общенаучную или общую гуманитарную подготовку, что позволяет продолжать профессиональное образование в высших школах различных типов. Второй цикл – углубление научной подготовки и специального образования. В университетах второй цикл длится два года, в специальных вузах – три-четыре. Подтверждается диплом магистра. Третий цикл длится не менее трех лет и завершается дипломом об углубленном образовании или дипломом специализированной высшей подготовки; в случае защиты диссертации выдается диплом доктора первого уровня. Его обладатель вправе подготовить и защитить научную диссертацию на степень доктора второго уровня (doctor d’Etat).

Давняя проблема во французских вузах – запоздалое окончание студентами курса обучения. Значительная часть студентов преодолевает трехлетний 1-й цикл высшего образования за более длительное время. В этой связи принимаются меры, облегчающие процедуры обучения и одновременно ужесточающие порядок исключения студентов.

Существенной чертой реформ является упор на децентрализацию управления высшего образования и автономию отдельных вузов. Этот курс определен законом о высшем образовании 1984 г. Согласно закону, основной организационной структурой университета является «учебно-научное объединение», которое входит в состав департаментов и отделений университетов. Департаменты и отделения реализуют программы обучения и научные исследования. Закреплено право университетов на подписание многолетних контрактов с государством. Контракты позволяют университетам самостоятельно определять многие направления преподавания и научно-исследовательской деятельности.

Китай. С конца 1990-х гг. в КНР взят курс на превращение высшего образования из элитарного в массовое. Количество вузов в Китае в течение 1983–2004 гг. выросло более чем вдвое – с 805 до 1863. До последнего времени высшее образование было доступно образованной, платежеспособной верхушке общества. Валовый охват молодежи с конца XX в. к 2010 году вырос с 9,8 до 24, 8 % [Н.Е. Боревская (2011)].Еще двадцать назад лишь 3–4 человека из класса могли поступить в вуз, да и то не бесплатно. Сегодня – это каждый четвертый абитуриент.

Вузы делятся на университеты и остальные вузы: технические, сельскохозяйственные, лесные, медицинские и фармацевтические, педагогические, филологические финансовые, политико-правовые, спортивные, художественные и прочие. Вузы группируются по степени престижности на несколько иерархических категорий. Существенно изменяется профильная структура высшего образования: сократилась доля сельскохозяйственных, медицинских вузов; вырос удельный вес финансовых и политико-юридических учебных заведений. Появилось большое число краткосрочных специализированных учебных заведений. Произошли перемены в предпочтениях номенклатуры специальностей: наибольшее число студентов составляют обучающиеся на технических факультетах.

С целью увеличения масштабов технического образования и уменьшения огромного числа выпускников с одинаковой академической степенью, конкурирующих между собой за одну и ту же работу, правительство Китая объявило в 2014 г., что не

менее половины государственных университетов (около 600 вузов) реформирует в институты прикладного обучения или политехнические школы. Новые учебные заведения будут обучать, преимущественно, инженеров, старших технических специалистов и другие высококвалифицированные кадры. При этом основной упор будет делаться на прикладное обучение и в меньшей степени на академические и теоретические исследования.

С 1977 г. в вузах возобновлена система единых вступительных государственных экзаменов: стандартных программ, общего порядка зачисления. В 1990–х гг. централизация была ослаблена: отменены единые экзаменационные программы. На местах стали вводить свою тематику экзаменационных заданий. В зависимости от числа баллов, полученных на выпускном школьном экзамене, выпускники могут претендовать на допуск к вступительным экзаменам в вуз соответствующей или более низкой категории. Поступление в университеты происходит в условиях жесткой конкуренции: конкурсы в отдельные университеты достигают 200–300 человек на место. Именно поэтому, возможно, и по сей день отношение китайских школьников к поступлению в вуз остается конкурентно-ориентированным. Они стараются во всем превосходить своих сверстников. Не добравшие нужного количества баллов учатся платно.

В высшей школе действует трёхуровневая программа подготовки: бакалавриат – магистратура-докторантура. Срок обучения бакалавра четыре-пять лет. Успешное окончание бакалавриата означает приобретение высшего образования. В магистратуре срок обучения два-три года, в докторантуре – два-три, реже четыре года. По мнению экспертов, двухуровневая системы высшего образования позволит снизить уровень безработицы среди выпускников университетов. Стоимость обучения составляет в среднем в год около 4500 юаней (900 долларов). Типичная картина из жизни Китая, когда в сельских общинах собирают деньги для того, чтобы отправить учиться в вуз своих односельчан.

Часть учебных заведений подчинена центральным ведомствам, часть – региональным. Расширяется автономия учебных заведений «при сохранении единого курса в образовании и направляющего планирования». Речь идет о правах в отношении приема студентов, регулировании номенклатуры специальностей, найма кадров, определения штатного расписания, осуществления международных соглашений и пр. Правительство переходит к «макроуправлению» – через законодательство, планирование и пр. Закон об образовании 1998 г. закрепил автономию вузов.

Китай сталкивается с определенными проблемами в высшем образовании: автономизации вузов, финансового обеспечения, трудоустройства выпускников, формирования системы обучения, отвечающей вызовам рыночной экономики, в частности путем внедрения новых гибких программ, предусматривающих более раннюю специализацию студентов.

Япония. По охвату населения высшим образованием Япония занимает одно из первых мест в мире (более 42 %)

В Японии насчитывается около 600 вузов, в том числе свыше 420 частных. К учреждениям высшего образования относятся университеты, а также младшие и технические колледжи. Университеты дают, прежде всего, академическое образование. Младшие и технические колледжи главное внимание уделяют профессиональной и практической подготовке. Университеты делятся на несколько категорий: всеохватные – с множеством факультетов, системой третьего цикла («университеты полного цикла»); смешанные – с небольшим числом факультетов; моноуниверситеты с одним факультетом или направлением образования; женские университеты. Япония отличается высоким уровнем числа выпускников школ, продолжающих обучение в вузах. Ежегодно в колледжи высшего образования поступает около трети выпускников школы (свыше 400 тыс.). Продолжение обучения в университете выбирают в среднем 45 % выпускников.

Система высшего образования в Японии остается одной из наиболее консервативных. Ее пронизывает жесткая иерархия. Учебные заведения неуниверситетского сектора (младшие и технические колледжи, технические институты) считаются «вузами второго сорта». На вершине пирамиды высшего образования возвышаются «университеты полного цикла». В свою очередь внутри университетов существуют статусные различия по нисходящей линии: несколько наиболее престижных (Нихон, Васеда, Токийский); государственные университеты, занимающие первые места в рейтингах (например, университет Йокогамы); прочие государственные университеты; небольшие частные университеты.

Система обучения в университетах во многом скопирована с американской. Реформами предусмотрено усиление стандартизации; совершенствование программ, методов обучения; улучшение контроля качества, в частности, путем системы самопроверки учебной работы.

3.2. Интернационализация высшего образования

Основные тенденции. Интернационализация высшего образования прошла ряд важных стадий. После второй мировой войны и до конца 1980-х гг. международная кооперация в сфере высшего образования базировалась на двусторонних соглашениях и индивидуальных контактах и заключалась в первую очередь в обмене студентами и преподавателями. Такая мобильность ограничивалась потоками между Северной Америкой и Западной Европой, а также бывшим Советским Союзом и его союзниками. С начала 1960-х гг. возникает и усиливается приток студентов из бывших колоний в бывшие метрополии. Радикальная интенсификация ИВО, основным очагом которой оказался Евросоюз, началась в 1990-х гг., Тогда же принимают новые очертания интернационализация российского высшего образования. К оформлению концепции ИВО в Западной Европе приступили в 1970-х гг., в России – в 1990-х гг.

ИВО – часть стратегии реформ, которые предусматривают прямую и долговременную экономическую отдачу. В сфере ИВО диверсифицируется перечень и география приоритетов; возникают национальные и наднациональные структуры; изменяются законодательные основания; складываются обратные связи.

Процесс интернационализации высшей школы сложен и противоречив. Существует множество нерешенных проблем: отсутствует должный баланс между его экономическими, политическими и культурно-образовательными составляющими; далека от реализации идея «единого образовательного рынка»; не решены многие вопросы планирования и управления; есть потребность большей интернационализации программ обучения; актуальна задача «конвертируемости» дипломов; остра проблема диалога культур; недостаточно развиты информационно-коммуникативные технологии и т. д. С ИВО связаны существенные социальные риски. Во-первых интернационализация наиболее выгодна для обеспеченных студентов, у которых есть средства учиться за границей. Во-вторых, возникает риск, связанный с ростом коммерциализации высшего образования.

Интернационализация высшего образования рассматривается как объективное следствие глобализации и крупный ресурс усилий по устранению национальной обособленности систем

высшего образования, прогресса общественной и экономической жизни [National Policies]. ИВО – мощный двигатель изменений в структуре, содержании, управлении, финансировании высшего образования, Интернационализация – зримая черта усиления мировой взаимозависимости в сфере образования и складывания инструментов гармонизации подобной взаимозависимости.

ИВО как объект сравнительных исследований. Как записано документах 22-ой конференции Европейского общества сравнительной педагогики (Гранада, 2006), сравнительное изучение ИВО состоит прежде всего в рассмотрении вопросов теории и политики, реальных и виртуальных проявлений интернационализации высшего образования.

Главные единицы сравнительного анализа ИВО – национальные и наднациональные структуры высшего образования. Исследуются идеи, принципы, прогнозируются приоритеты, политика ИВО в мировом, региональном и национальном измерениях. Определяется специфика интернационализации высшего образования в отдельных регионах и государствах. Выявляется соответствующая активность учебных заведений, студентов и преподавателей. Характеризуются сферы приложения международной кооперации в высшем образовании.

Эффект ИВО может быть определен статистически: по масштабам академических обменов и контактов. Важными показателями эффективности ИВО служат изменения в процедурах и правовой базе высшего образования: отношение к вопросу о признании иностранных дипломов о высшем образовании; возможности обучения на двух языках; политика состыковки уровней образования и дипломов различных государств, политика получения студенческих грантов и др.

В материалах шведской Комиссии по интернационализации высшего образования (1970) ИВО трактуется как обогащение знания глобальной международной взаимозависимости и значимости интернационального компонента в образовании; созидание международной солидарности, выраженное в объединении педагогических усилий и ресурсов различных стран; приятие идеалов плюрализма и взаимного уважения. В энциклопедических изданиях ИВО характеризуется как «разнообразные образовательные усилия, предпринимаемые для интернациональной ориентации приобретаемых студентами знаний и компетенций»: посредством интернационализации программ, учебников, изучения иностранного языка, использования средств массовой информации, выхода на международный рынок труда. В 1980-х гг. в ряде международных

педагогических энциклопедий к практику ИВО соотносили по преимуществу с обучением иностранных студентов [The International Encyclopedia of Education (1985); International Higher Education (1991)].

В дальнейшем при сравнительных оценках ИВО как экономического, политического, педагогического феномена возникают новые темы и подходы. Они появились, во-первых, ввиду потребности соответствия общей и профессиональной подготовки выпускников высшей школы интеграции мировой экономики, рынков труда и занятости и, во-вторых, из-за усиления необходимости формирования специальных компетенций выпускников вузов, решения проблем их занятости на мировом рынке труда.

Направления и факторы ИВО. Важный инструмент интенсификации международного сотрудничества в сфере высшего образования: реальная мобильность – международные обмены студентов и преподавателей – в сочетании с «мобильностью виртуальной» посредством новейших технических средств [G.M. Sylvia; National Policies (1997); The International Encyclopedia of Education (1989); The Encyclopedia of Higher Education (1992)].

Среди Интернет-технологий, инициирующих подобный путь интернационализации высшего образования, укажем на проект «Международное лидерство в образовательных технологиях» [The International leadership in educational technology – ILET]. Проект направлен на создание трансатлантического образовательного сообщества аспирантов шести университетов: Айовы и Вирджинии (США), Лондона (Англия), Олборга (Дания) и Барселоны (Испания). Для установления контактов использовались веб-сайты, электронная почта, в режиме on line организованы курсы изучения иностранных языков. Виртуальное сотрудничество было дополнено проведением совместной летней академии для краткосрочного обмена опытом исследовательской работы, организацией зарубежных научных командировок.

Факторы ИВО распределены на четыре основным группы: экономические, политические, культурные, педагогические. Экономические факторы связаны как с прямыми финансовыми доходами выгодами (от взимания платы за обучение иностранцев, например), так и с косвенными экономическими выгодами, прежде всего повышением квалификации выпускников вузов как условием экономического прогресса. Политические факторы определены геополитическими интересами, вопросами безопасности, идеологического влияния и т. д. Культурные факторы предопределены важностью межкультурного диалога.

Педагогические факторы влияют на образовательные функции и содержание интернационализации высшего образования.

Факторы ИВО тесно переплетены и эволюционируют. До конца 1990-х гг. ИВО во многом инициировалась политическими факторами, в частности, стремлениями обеспечить сосуществование различных социальных систем, задачами укрепления культурного взаимопонимания, намерениями усилить политическое влияние. В настоящее время усилились и становятся все более значимыми факторы экономического порядка. Одновременно ослабли политико-идеологические предпочтения. Речь идет о создании «рыночно ориентированной высшей школы», отказе от универсальной академической подготовки, формировании знаний и умений как инструмента деятельности на глобальном рынке образования.

Экономическим интересам подчинены политические, педагогические и культурные цели ИВО, которые вытекают из проектов совершенствовать подготовку человеческого капитала. Экономическая подоплека проявляется все сильнее. Интеграция высшего образования оказывается средством укрепления экономической конкурентоспособности участников ИВО.

Перспективами ИВО являются координация усилий правительственных, негосударственных и международных организаций, расширение прямого участия учреждений высшего образования в многонациональных программах, поощрение двусторонних и многосторонних проектов отдельных университетов. Интернационализация расширяет горизонты выпускников высших школ. Для них открываются двери во многие секторы международного рынка труда.

Главные направления интернационализации высшего образования ориентированы на международное сотрудничество, объединение педагогических усилий и ресурсов, совершенствование образования за счет международного опыта, обеспечение занятости специалистов на рынке труда, формирование у выпускников качеств и знаний, необходимых за пределами собственной страны.

Интернационализация высшего образования наглядно проявляется в усилении мобильности преподавателей и расширении возможностей обучения за границей. На рубеже XX–XXI веков за пределами своих стран обучалось более 1 млн. студентов [Ph.G. Altbach and M.D. Todd (1999)]. Интернационализация высшего образования в виде международных программ научных исследований, обменов преподавателями и студентами превращают в реальность интеркультурное образование. Студенты, преподаватели,

специалисты высшего образования, оказавшись за границей, получают возможность сравнивать отечественные и зарубежные модели обучения, приобретают культурную и интеллектуальную пластичность, понимание феномена другого. Они учатся понимать иностранные реалии высшего образования, что оказывается необходимым для их дальнейшей деятельности.

ИВО следует рассматривать как интегральную составляющую планирования и реализации политики высшего образования. Директор Международного института планирования образования при ЮНЕСКО (International Institute for Educational Planning) Дж. Халак подчеркивает, что актуальность международной стратегии в образовании проистекает из необходимости теоретического прогнозирования изменений в сфере высшего образования, корректировки управления вузов по образцам применения крупным бизнесом стратегии планирования, чтобы облегчить финансирование вузов, приобретение субсидий и грантов [The 2nd International Conference. Problems of Higher Education in Europe (1992)].

Реформы высшего образования в современном мире имеют ряд общих черт, что не может не содействовать ускорению процесса интернационализации. В условиях ИВО национальные системы высшего образования заметно трансформируются; они расширяются количественно, приобретают интернациональные черты: усиливается децентрализация систем, возникают и развиваются компоненты наднационального, универсального характера. Национальные системы высшего образования в результате определенной унификации структур, способов оценки результатов, программ, квалификационных характеристик высшего образования становятся гораздо более сопоставимыми, что позволяет гораздо эффективнее совершенствовать эти системы.

При сопоставительном анализе состояния и перспектив ИВО необходимо иметь в виду специфику национальных систем высшего образования. В отдельных регионах и странах универсальные тенденции интернационализации высшего образования проявляются в зависимости от особенностей социального устройства, экономики, политики, традиций в педагогике и высшем образовании. Существуют определенные трудности обобщения и выявления универсальных тенденций ИВО. Это вытекает из серьезных различий ИВО отдельных стран. Так в Европейском Союзе, США в равной степени просматриваются политические, культурные, педагогические экономические приоритеты ИВО. Во Франции одним и приоритетов ИВО является популяризация французского языка и

культуры, особенно в странах Магриба. В ИВО Великобритании доминирующим фактором ИВО является экономическая заинтересованность и т. д.

Россия. В российской политике ИВО становится первостепенным соблюдение национальных экономических интересов. Качественно новая квалификация выпускников высшей школы, приобретаемая в результате ИВО, оказывается важным условием экономического прогресса. Россия испытывает потребность в международных программах высшего образования, поскольку ощущает нехватку финансовых и интеллектуальных ресурсов в сфере образования. Российские вузы стоят перед задачами подготовки к деятельности в условиях интегрированных рынков труда и образования. Рыночно ориентированная высшая школа нуждается в изменениях учебных программ.

Политические и культурные факторы ИВО в России порождены геополитическими интересами, стремлениями популяризации российской культуры и приобщения к иноязычным культурам. И, наконец, педагогические факторы связаны с запросами модернизации российского высшего образования.

Интенсивный рост отечественного высшего образования рождает необходимость скорейшего открытия каналов миграции российских специалистов. Как пишет Я.И. Кузьминов, «если мы не откроем все вентили для миграции, то 43 % рынка труда к 2020 году придется на людей с высшим образованием… Понятно, что рынок не сможет так быстро создать большое количество рабочих мест для этих людей, и они будут иметь сложности с трудоустройством» [Я.И. Кузьминов (2012)].

ИВО в России акцентирована на «восстановление контактов с образованием и наукой зарубежья» [National Policies]. В приоритетах российской политики – ориентация на различные регионы мира, особенно на Содружество независимых государств (СНГ). Российская Федерация оказывает поддержку открытым в республиках Содружества университетам, где целенаправленно изучаются русские культура и язык (Армения, Казахстан, Азербайджан, Кыргызстан, Таджикистан). Ставится задача создания единого образовательного пространства СНГ. «Программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств» на 2004–2005 гг. предусматривает развитие интеграционных процессов в области образования государств-участников СНГ; подготовку и повышение квалификации педагогических работников образовательных учреждений с обучением на русском языке в СНГ; восстановление позиций

России как главного образовательного центра Содружества.

Россия, стремясь к интеграции высшего образования на постсоветском пространстве, ставит одновременно экономические, политические и собственно педагогические задачи. Российские приоритеты охватывают все основные виды деятельности по ИВО: мобильность студентов и преподавателей, согласование учебных программ, сотрудничество отдельных учебных заведений, конвертация дипломов, популяризация русского языка и культуры и др. Предпочтения отданы двусторонним соглашениям и контактам отдельных учебных заведений. Акцент делается на действиях учреждений, структур и организаций: вузы, объединения ректоров, министерство образования и т. д.

Российская Федерация совместно с Белоруссией, Казахстаном, Таджикистаном и Киргизией в рамках Евразийского экономического сообщества (ЕврАзЭС) (создано в 2000 г.) намерена совершенствовать механизмы интеграции, в том числе в сфере образования. Участниками ЕврАзЭС учрежден Совет по взаимному признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях.

Россия ищет пути интеграции с системами высшего образования в других геополитических регионах. Так Российская Федерация играет весомую роль в интеграционных процессах высшего образования, участвуя в Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) (the Shanghai Cooperration Organization (образована в 2001 г.) (КНР, РФ, Казахстан, Киргизия, Узбекистан) На саммите ШОС в Шанхае подписано соглашение по сотрудничеству в области образования (2006). В том же году в Пекине на совещании министров образования ШОС были обсуждены перспективы сотрудничества путем обмена кадрами, предоставления взаимных квот для обучения студентов.

Россия участвует в международных программах по высшему образованию ЮНЕСКО, Организации экономического сотрудничества для развития (ОЭСР), Всемирного Банка и др. Так в 1993 г. Министерство образования совместно с ЮНЕСКО разработало концепцию сотрудничества, в том числе и в сфере высшего образования. Речь шла о подготовке и переподготовке педагогических кадров в сфере гуманитарного образования, развитии профессионального образования с использованием международного опыта в этой области.

По линии Совета Европы и Евросоюза в 1990-х гг. Россия участвовала в нескольких проектах по развитию международных университетских связей: «Доступ к высшему образованию в Европе», «Законодательная реформа в высшем образовании»,

программа ТАСИС «Техническое содействие Содружеству Независимых Государств», программа ТЕМПУС.

В 2003 году Российская Федерация присоединилась к Болонским соглашениям 1999 года о создании общеевропейского пространства в сфере высшего образования. Вступление в Болонский клуб вызвало в российском педагогическом сообществе неоднозначную реакцию. Часть экспертов сочла, что Россия располагает достойным высшим образованием и радикально его менять не следует. Высказывались опасения, что произойдет коренная и неоправданная ломка отечественного высшего образования. Так ректор МГУ В.Садовничий заявлял, что «безоглядное» присоединение к Болонскому процессу снизит «планку нашего образования» и что Россия, «слишком быстро гармонизируясь» с Западной Европой, рискует многое потерять. В.Садовничий не скрывает своего скептицизма и сегодня. В сентябре 2013 г., выступая на российском телеканале «Культура», ректор МГУ заявил, что «по-прежнему не в восторге от Болонских соглашений».

Сторонники Болонского процесса полагают, что на смену монопольной прерогативы государства при подготовке специалистов пришел рынок образования со своими требованиями к выпускникам. Так президент Санкт-Петербургского университета Л. Вербицкая, сочла, что медлительность по вхождению в Болонский процесс будет иметь пагубные последствия для России, поскольку отечественная высшая школа окажется неконкурентоспособной на европейском рынке труда.

По-разному рассматривается перспектива согласования новых стандартов высшего образования с эталонами Болонского процесса. Ряд специалистов оценивают подобную перспективу негативно, полагая, что она означает угрозы для национальной идентичности. Сторонники этой перспективы, напротив, уверяют, что она позволит российской высшей школе выходить на мировой рынок образовательных услуг. Они считают, что предусмотренные Болонским процессом отказ от традиционного линейного построения учебных программ и создание интегративных блочных программ модульного типа должны обеспечить студентам выбор собственного образовательного маршрута.

Вхождение в Болонский процесс, как бы то ни было, не должно повлечь потерю специфики, фундаментальности российского высшего образования. При этом ряд экспертов утверждает, что фундаментальное образование должно ориентировать на т. н. элиту и что прерогатива подобного

образования будет принадлежать «мегавузам» – федеральным университетам. В остальных вузах вместо фундаментального образования будут внедряться технологические программы западного типа.

Интеграция в Болонский процесс должна рассматриваться как важное средство решения проблем качества высшего образования, академической мобильности и университетской автономии, повышения конкурентоспособности российских вузов. Болонский процесс выступает одним из источников модернизации российского высшего образования, модератором новой стратегии соединения в высшем образовании знаниевой, личностной, культурологической и компетентностной парадигм.

Болонский процесс сказывается на изменениях российского высшего образования. Вступление в него означает включение в общеевропейскую модернизацию высшей школы: переход на многоуровневую структуру; пересмотр целей и необходимых результатов, внедрение кредитно-модульного обучения, иных способов оценивания качества образования. Речь идет о создании условий узнавания и признания российского высшего образования в Европе, в том числе путем построения государственных стандартов образования на языке компетенций. Предполагается отказаться от понятия «учебный курс», заменив его на «зачетный кредит». Зачетные кредиты позволят признавать и засчитывать освоение дисциплин, прослушанные в любом университете – участнике Болонских соглашений. Возникают новые акценты в содержании и преподавания экономических и социальных наук. Присоединение к Болонскому процессу должно облегчить договоренности о взаимном признании российских и европейских дипломов и перспективе – расширении возможности «экспорта» нашего образования. Полноценное включение в Болонский процесс затрудняется различиями в сроках, программах полного общего образования, процедурах преемственности «школа-вуз». Есть и другие препятствия. Выпускники российских школ недостаточно готовы к межкультурной коммуникации; от них требуется свободное владение иностранными языками. Необходимо достижение преемственности не только в вертикальном (по уровням обучения), но и горизонтальном (в рамках одного типа учебных заведений) направлениях учебного процесса. Требуется придать большую прикладную направленность, вариативность и гибкость обучения в российской школе в соответствии с европейскими учебными программами среднего образования.

Едва ли главной формой интернационализации высшего образования России остается обмен студентами. В 2002 г.

в российских вузах обучалось около 70 тыс. студентов из 150 стран мира. В 2005 г. по межвузовским договорам и партнерским связям на различные периоды обучения в Россию приехало 5,6 тыс. студентов. Более 60 % из них – студенты из Европы (3,5 тыс.). В 2006 г. Российская Федерация осуществляла молодежные обмены на безвалютной эквивалентной основе с более чем 30 государствами мира. В обменах принимали участие студенты, молодые преподаватели, научные сотрудники [Роль университетов в развитии международных внешнеэкономических связей субъектов Российской федерации (2007)].

Российские высшие учебные заведения создают преференции для студентов из республик СНГ. Лидером по числу обучающихся в вузах Российской Федерации среди этих стран является Республика Казахстан. В 2000 г. студенты из Казахстана составляли 54,3 % общей численности студентов из СНГ, обучающихся на дневных отделениях вузов России. Однако реализуются такие приоритеты недостаточно. Иностранные студенты (особенно в столичных городах) представлены в основном представителями дальнего Зарубежья. Так в Московском педагогическом государственном университете в 2011/12 учебном году 80 % иностранных студентов представляли дальнее Зарубежье (прежде всего Китай) и только 20 % – страны СНГ.

Иностранцы едут учиться в Россию в силу различных причин. Студенты из СНГ видят в российских вузах традиционный путь приобщения к высшему образованию. Несколько иная мотивация у студентов из стран Запада. По наблюдениям немецкого социолога Т. Хофманна, германская молодежь, которая едет учиться в Россию, часто чужда материальной выгоды, карьерных амбиций. Германские студенты, настроенные критически к западным идеалам общества потребления. надеются увидеть в России более гуманное, чем на Западе, общество и верят, что будущее Европы в значительной мере зависит от сотрудничества с Россией [Т. Хофманн].

Российские студенты наиболее крупно представлены в странах Запада. В 2005 г. в рамках межгосударственных соглашений и вузовского партнерства за границу было отправлено 7 тыс. российских студентов, большинство из которых направлялись в первую очередь в США. [Роль университетов в развитии международных внешнеэкономических связей субъектов Российской федерации (2007)].

Следует отметить несоразмерность участия в программах международных студенческих обменов крупных столичных и региональных вузов по сравнению с высшими школами других

городов Российской Федерации. Во многом это объясняется тем, что «мега-вузы», в частности федеральные университеты, оказываются в более предпочтительном положении при получении финансового ИВО. Мелкие вузы могут рассчитывать в первую очередь на спонсорство бизнес-магнатов. [Роль университетов в развитии международных внешнеэкономических связей субъектов (2007)]. В результате на долю крупных вузов, которые составляют немногим более 5 % в общей численности высших школ и в которых обучается примерно 20 % всех студентов, приходится 50 % как отправленных на обучение за рубеж студентов, так и принятых на обучение иностранных учащихся. Лидерами по числу обучающихся иностранных граждан являются Московский государственный университет, Российский университет дружбы народов (РУДН) и Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (ГИРЯП). Так в 2006 в МГУ обучались – 5, 3 тыс. В РУДН – 2,7 тыс., в ГИРЯП – 2, 8 тыс. иностранных студентов.

Тем не менее, в первом десятилетии XXI вв. набирают силу проекты ИВО и в региональных университетах. Так, Красноярский госуниверситет осуществляет обмен студентами и преподавателями с университетом г. Дарем (Великобритания) и Чешским техническим университетом (г. Прага). В Омском государственном университете реализуются российско-американская программа выдачи двойных дипломов, программа «Российский университет в Австралии», позволяющая российским студентам пройти часть обучения в Австралии, проект «Японская культура», действует летняя школа русского языка для студентов университета Северной Каролины (США). Омский государственный технический университет участвовал в обучении специалистов Китайской технической академии ракетоносителей. Омский государственный университет путей сообщения был соисполнителем европейского проекта «Международная мобильность – составная часть инновационного университетского менеджмента». Сибирская автомобильно-дорожная академия приняла участие в международном проекте по программе ТЕМПУС-ТАСИС «Улучшение языковой политики в российских технических университетах» (Updating the language policy of Russian Technical Universities) и т. д. [Роль университетов в развитии международных внешнеэкономических связей субъектов Российской федерации (2007)].

Принципиально важной новой стратегией интернационализации студенческих обменов оказалось дистанционное образование, которое и резко расширяет виртуальные возможности обучения. В 2007 г. около 20 %

российских вузов пытались внедрять такого рода образование [Роль университетов в развитии международных внешнеэкономических связей субъектов Российской федерации (2007)].

Российскими вузами, кроме организации международных молодежных обменов, накоплен опыт создания и реализации международных программ по инженерии, менеджменту, экономике, языковой подготовке, социальным и естественным наукам, образованию. Как участник Болонского процесса Россия участвует в ряде научных проектов. В их числе – «Настройка образовательных программ в российских вузах» (Tuning Education Programmes in Russian HEIs) (далее ТЬЮНИНГ) (2006–2007) [Проект TUNING.]. Проект реализован Государственным университетом – Высшей школой экономики, Российским университетом дружбы народов и Томским государственным университетом. Для разработки модельных программ были выбраны две предметные области: европейские исследования и математика. В первом случае речь шла о программах «мировая экономика и мировая политика», «право», «прикладная политология», «государственное и муниципальное управление», «международные отношения», «политология и история», «международное право» Во втором случае – программы по математике для специалистов в области информационных технологий, «математика как предмет преподавания на инженерных специальностях». Экспертами были составлен перечень общих и специальных компетенций соответственно учебным программам. Перечень лег в основу анкетирования целевых групп: работодателей, выпускников вузов, преподавателей. Им предлагалось оценить степень значимости каждой компетенции и уровень ее освоения, необходимый для выпускника того или иного цикла. Результаты анкетирования были учтены при разработке структур и содержания учебных программ.

Российские преподаватели и студенты не видят непреодолимых препятствий для работы за рубежом. Согласно социологическому опросу 2006 г. 39,6 % преподавателей вузов не исключают для себя возможности выезда за рубеж по временным контрактам. Тем не менее, выход россиян в мировое образовательное пространство наталкивается на серьезные препятствия. Слабо развиты экономические механизмы ИВО. Многие вузы не обладают необходимыми ресурсами экспорта образовательных услуг: нет достаточного финансового и кадрового обеспечения, удовлетворительных условий проживания иностранных специалистов. При организации ИВО есть

сложности внедрения новейших коммуникационных технологий. В 2004 г. треть сайтов российских вузов в интернете не обеспечивали нормальное функционирование своих веб-серверов, что мешало зарубежным вузам при поиске российских партнеров получать необходимую информацию. Сложности «продуцирования» российского высшего образования возникают из-за незнания ситуации за рубежом: условий на рынке образования, правовой системы и т. п. Научные труды и учебные программы редко переводятся на английский язык, который использует мировое педагогическое сообщество.

Статус России как экспортера образования девальвируется. Наша страна находится по этому показателю в числе аутсайдеров среди ведущих стран мира. Доля России в мировом образовательном рынке невелика – чуть больше одного процента. Российские вузы обучают значительное число студентов из Китая и развивающихся стран, для которых обучение в России – сравнительно недорогой способ получить высшее образование. Как замечает в этой связи Я.И. Кузьминов, Россия на мировом образовательном рынке занимает нишу дешевого образования [Я.И. Кузьминов (2003)].

Международные обмены студентами и преподавателями порождают проблемы общения, межкультурного диалога. Острая тема – обеспечение безопасности иностранных студентов, прежде всего из стран третьего мира. Западные европейские университеты не обладают достаточными лингвистически и культурно компетентными кадрами для диалога с Россией. Многие иностранные студенты и преподаватели плохо знают русский язык. В свою очередь слаба подготовка российских преподавателей и студентов для учебы и работы за рубежом. Многие из них не владеют английским – языком общения в международном образовательном пространстве.

Существует проблема нострификации российских и западных дипломов о высшем образовании. Кое-что в этом направлении со стороны России сделано. В мае 2012 г. правительство Российской Федерации утвердило список из 210 зарубежных вузов 25 стран, дипломы которых будут признаваться на территории России. Больше всего в списке американских (66) и английских (30) вузов, куда чаще уезжают россияне. В перечне также 13 вузов из Германии, 11 – из китайских. Кроме того, в список включены вузы Смнгапура, Дании, Японии, ЮАР, Ирландии. Дипломы остальных зарубежных вузов должны походить процедуру нострификации, которая занимает не менее 4-х месяцев. Все эти меры не снимают остроту проблемы нострификации дипломов о высшем образовании. Во-первых, потому, что ответных шагов со стороны

западных партнеров пока не последовало, и наши дипломы о высшем образовании по-прежнему признаются за рубежом крайне избирательно. Во-вторых, перечень признанных зарубежных дипломов в России оказался явно недостаточен.

США. США – лидер интернационализации высшего образования. Высокий престиж американской высшей школы во многом достигнут благодаря ее интернационализации. В российской и зарубежной литературе можно встретить утверждения, что система высшего образования США дала миру наибольшее количество выдающихся специалистов и фундаментальных исследований. Такой тезис не совсем корректен. Его авторы упускают из виду, что многие видные ученые США, Нобелевские лауреаты в том числе, – отнюдь не питомцы американской высшей школы, оказавшиеся в Соединенных Штатах в результате т. н. «утечки мозгов». В университетских кругах США в этой связи ходит шутка: «Если ваш профессор разговаривает с иностранным акцентом, то вам повезло – значит, у вас хороший профессор».

Ряд американских университетов позиционирует себя как международные центры науки и образования. К пониманию необходимости международных университетов американцы пришли не сразу. Одним из факторов их возникновения была заинтересованность работодателей в том, чтобы выпускники университетов могли работать на всех континентах. Международные университеты США занимают первые строки в интернациональных рейтингах; они первыми могут рассчитывать на международные инвестиции. В США по данным на 2000 год обучалось свыше 500 тыс. иностранных студентов, что является наивысшим показателем в мире. О высокой степени влияния США на мировое высшее образование свидетельствует повсеместное распространение американской структуры бакалавр – магистр – доктор.

США сотрудничают в сфере высшего образования со многими странами мира. К примеру, начиная с 1997 г. американская организация «Правовая инициатива публичных интересов» внедрила программы юридического образования более чем в 60 учебных учреждениях Центральной, Восточной Европы и Азии и других регионов мира. Программы предусматривают активное освоение юридические знаний и совершенствование профессионализма практикующих юристов.

США – основной партнер России в сфере высшего образования на мировой арене. Это страна, где российские студенты представлены наиболее крупно: в конце 1990-х гг. около 6 тыс. Впрочем, российские студенты получают гранты на

обучение в американских вузах не часто. Нередко они заканчивают в России три курса вуза, а затем переводится в американский университет. В таком случае легче получить финансовую помощь со стороны властей США. Во многом облегчена состыковка американских и российских дипломов о высшем образовании. При решении проблемы предлагается применять американскую систему кредитов к дисциплинам академической программы, освоение которых дает право получения российского диплома.

В течение 1990-х – начала 2000-х гг. осуществлен ряд российско-американских проектов. «Консорциум американских колледжей для культурного и академического обмена Запад-Восток» (American Collegiate Consortium for East-West Cultural and Academic Exchange) содействовал годичному обучению российских студентов в США и американских студентов в России. «Американский совет учителей русского языка – Американский совет по сотрудничеству в образовании и изучении языка» (American Council of Teachers of Russian/ American Council for Collaboration in Education and Language Study) организовывал обучение российских студентов в вузах США по различным специальностям, исключая юриспруденцию и медицину, а также послевузовское обучение в ведущих американских университетах: по деловому администрированию, государственному управлению, здравоохранению, юриспруденции, экономике, экологии, журналистике, информатике, образованию, политологии, международным отношениям. Ряд проектов инициировало и финансировало Информационное агентство США: программа Фулбрайта (Fulbright Sholar Program), обмен и стажировки российских и американских специалистов в области образования, программы обмена студентов и др. Вузы США и России приняли участие в проекте «Центральная Россия-Техас: диалог педагогических культур» (разработка нового содержания высшего педагогического образования). «Американский Совет по международным исследованиям и обменам», Бюро образовательных и культурных программ Госдепартамента США запустили программу «Молодые лидеры», благодаря чему 18 граждан США прошли годичное обучение и 2-3-месячную стажировку в российских вузах и организациях по следующим направлениям: политическая наука, международные отношения, международные экономические отношения, урегулирование конфликтов, государственное управление, российская история, социология.

США играют ведущую роль в реформах высшего образования в молодых африканских государствах. Частные и государственные

американские фонды и организации финансируют университеты в Африке, оплачивают обучение африканских студентов в вузах США, посылают преподавателей в высшие школы на Африканском континенте.

Ряд западных компаративистов (Ф. Альтбах, Р. Л. Иризарри, Э. Берман, А. Сика, Х. Прешель, А. Мазруи и др.) обвиняют США в том, что под завесой помощи они осуществляют политику, противоречащую интересам Африки и исключительно в своих корыстных интересах: «Присутствие США в образовании в африканских странах имеет стратегическое и экономическое значение… для руководящей и деловой элиты Соединенных Штатов Америки», – пишет, например, Э. Берман. Как утверждает Ф. Альтбах, США отводят университетам Африки роль агентов «западных ценностей». Африканским университетам, по мнению А.Мазруи, навязаны функции подготовки кадров для нужд бывших колонизаторов, содействия расширению рынков промышленности Запада, отказа от африканских духовных ценностей. Помощь США африканским университетам, считает Мазруи, используется для увековечиванию культурной зависимости Африки [Ph. G. Altbach (1981); Ali A. Mazrui (1975); R. L. Irizarry (1980); A. Sica H. Prechel (1981)].

Наивно утверждать, будто у США нет экономических и политических интересов в Африке. Однако, как полагают компаративисты Г. Ноа и М. Эксштейн, «теория заговора» против высшего образования в Африки не убедительна. Трудности университетов Африки, по мнению этих ученых и ангольского компаративиста Н. де Мендоса, вызваны «социально-экономическими факторами переходного периода» становления молодых африканских государств [H.Noah J. M. A. Eckstein. (1988); Роль университетов в развитии международных внешнеэкономических связей субъектов (2007)].

Болонский процесс. Западная Европа – регион, где особенно эффективно происходит интернационализация высшего образования. Основные направления и идеи такого процесса закреплены Маастрихским договором (1992) и Болонской декларацией (1999). Фундаментальной двигательной силой ИВО в Западной Европе оказался комплекс социальных, политических, культурных и педагогических факторов, приведших к созданию Евросоюза. В ИВО Евросоюза отчетливо видна экономическая подоплека. В интеграции высшего образовании усматривается обязательное условие повышения конкурентоспособности. Участники Евросоюза видят в ИВО существенную экономическую поддержку национальных систем высшей школы.

Координатором ИВО служит расположенное в Брюсселе

«Объединение академического сотрудничества» (Academic Cooperation Association) Организация собирает информацию, участвует в управлении, экспертизе европейских программ по образованию, содействует контактам между национальными министерствами и службами. Для поощрения интернационализации высшего образования предпринимаются особые финансовые меры. Фондирование в основном персонализировано: на индивидуальные гранты студентам, преподавателям, ученым и пр. Заметным агентом ИВО является Международная ассоциация университетов (International Association of Universities) (основана в Париже в 1951 г.).

ИВО в Западной Европе прошла несколько этапов. Первый – 1950–1975 гг. Инициатором первых европейских программ сотрудничества в сфере высшего образования в эти годы была ЮНЕСКО. Эта международная организация координирует подготовку педагогов к пожизненному образованию, популяризирует идеи параллельного обучения, прежде на материалах средств массовой информации. Был дан старт политике «открытых дверей» – свободы передвижения студентов и преподавателей. В резолюции министров образования Евросоюза (1974) предусматривалось усилить связи европейских вузов, улучшить возможности признания дипломов обучения, поощрять свободу передвижения студентов, преподавателей и ученых. Упор делался на диверсификации образования, равенстве возможностей получения высшего образования, индивидуализации обучения в высших школах.

Второй этап – 1975–1986 гг. В начале этапа основан Европейский центр по развитию профессиональной подготовки. Усилен курс «открытых дверей». Внедрялась программа ЭВРИДИС – система международной документации и информации в области образования. Снят ряд финансовых, административных и юридических препятствий при поступлении в вузы иностранцев. Финансированы и реализованы около 400 межуниверситетских проектов с участием более 500 вузов, в результате чего разработаны совместные учебные курсы, программы, пособия. Особое внимание уделялось проблемам занятости выпускников высшей школы на рынке труда.

На третьем этапе (1987–1992) были запущены первые европрограммы по высшему образованию (1987). Инициативы Евросоюза осуществлялись в нескольких международных программах: ЭРАЗМУС (мобильность ученых, преподавателей и студентов), ЛИНГВА (языковая подготовка), ПЕТРА (профессиональная подготовка), ИРИС (женское образование), КОМЕТТ (сотрудничество университетов и промышленников) и

др. Достоинством программ являлись детальное планирование и материальное обеспечение мер и действий. Программы поощряли расширение масштабов изучения иностранных языков и культур, сближение учебных программ и дипломов, поездки за рубеж студентов и преподавателей. Встречи и поездки студентов и преподавателей дополняются или заменяются виртуальной мобильностью – контактами с помощью новейших технических средств. Коммуникативные технологии позволили сделать международное сотрудничество университетов более информативным и интенсивным.

Современный этап ИВО получил наименование Болонского процесса. Его открыл «Меморандум Европейской комиссии по образованию» (1992), принятый участниками Евросоюза. В Меморандуме сформулированы педагогические и культурные критерии ИВО, вытекавшие из экономических потребностей и намерений совершенствовать подготовку человеческих ресурсов для успешной конкуренции на международной экономической арене. Содержание Болонского процесса сформулировано еще в нескольких соглашениях: «Зона европейского высшего образования» (1997), «Болонская декларация о расширении общего пространства в области высшего образования» (1999), «Создание общеевропейского пространства высшего образования» (2003), «Кодекс транснационального образования» (2003) и др.

В рамках Болонского процесса Евросоюз приступил к середине 1990-х гг. к реализации новых проектов, инициирующих обмен преподавателями и студентами с учетом потребностей рынка образовательных услуг. В 1994 г. был запущен проект ЛЕОНАРДО, который объединил ряд международных программ, в том числе ЛИНГВА. Целью проекта являлось повышение профессиональной подготовки европейцев. Проект предоставлял возможности стажировок и обучения за рубежом. Предусматривался обмен специалистами для осуществления профессиональной подготовки. На проект ЛЕОНАРДО в 1995–1996 гг. было выделено 620 млн. экю (свыше 760 млн. долл.)

В 1995 г. ЭРАЗМУС включен в новую программу СОКРАТ, которая охватывает все типы и уровни образования. Проект предусматривал, в том числе расширение масштабов обмена студентами и преподавателями, а также обучение иностранным языкам. На реализацию программы СОКРАТ в 1995–1999 гг. было выделено 850 млн. экю (около 1 млрд. долл.)

Болонский процесс призван содействовать увеличению конкурентоспособности европейской социума, основанного на знаниях и открытого для постоянного обновления. Повышается значимость высшего образования как одного из основных условий

качественной экономики, безопасности общества. Подчеркивается необходимость высшего образования и сохранения подтвержденных временем ценностей университетов и других традиционных вузов. Идеи Болонского процесса представлены в виде нескольких стратегических направлений реформ: увеличение автономии и ответственности учебных заведений; обеспечение сопоставимости университетских степеней и конвертируемости дипломов о высшем образовании; унификация учебных программ при сохранении баланса между инновациями в диверсификацией; организация двухуровневого высшего образования; внедрение системы кредитов при оценке обучения; повышение мобильности студентов, преподавателей, научных работников; превращение в повседневность свободного перемещения студентов и преподавателей на европейском континенте; сотрудничество по гарантированию качества образования; содействие пожизненному образованию; расширение европейской зоны высшего образования; повышение привлекательности европейского пространства высшего образования; развитие европейского пространства научных исследований.

Болонский процесс свидетельствует о смене вектора высшего образования со знаниевого на деятельностный. Переориентация получила отражение в идее компетенций – программирования качеств выпускников высшей школы как комбинации знаний, умений, навыков. Западные эксперты полагают, что результаты образования, выраженные на языке компетенций, позволят улучшить качество образования, интенсифицировать мобильность выпускников вузов, облегчить сопоставимость и совместимость дипломов и квалификаций.

Важным инструментом реформ высшего образования рассматривается повсеместное внедрение системы кредитов. Во-первых, эта система должна обеспечить индивидуальные траектории обучения, позволяя студентам самим выбирать перечень учебных дисциплин, определять начало и окончание учебного процесса. Во-вторых, такая система призвана в известной мере унифицировать учебный процесс в в европейских вузах.

Болонский процесс инициирован в первую очередь во имя состыковки систем высшего образования с политическими и экономическими реалиями единой Европы. При этом документы Болонского процесса носят рамочный либо рекомендательный характер и предполагают регионализацию ИВО, что означает сохранение особенностей национальных систем высшего образования. В Болонской декларации (1999) подчеркивается в

этой связи необходимость «всемерного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии».

Педагогическое сообщество Евросоюза в своем большинстве поддерживает Болонский процесс. Европейские университеты в 2000 г. в ответ на призыв к созданию европейского пространства высшего образования предложили проект ТЬЮНИНГ [Проект TUNING]. К проекту в дальнейшем присоединились вузы России и ряда стран Латинской Америки. Проект включен в общеевропейские программы и финансируется Европейской комиссией. Участники проекта изучали возможности создания совместимых и сопоставимых программ двухциклового высшего образования, а также вырабатывали процедуры измерения учебной нагрузки и компетенций студента по системе кредитов. Проект не ставил задач выработки унифицированных учебных планов с обязательным перечнем изучаемых предметов и их содержанием, что соответствует европейской традиции университетской автономии, В преамбуле к проекту в этой связи отмечается, что «тогда как структура систем образования остается прерогативой правительств, за вузами остаются структуры образовательных программ и их содержание». Эксперты проекта утверждают, что не следует пренебрегать тем, что национальные системы высшего образования выработали специфические стратегии результативного положительного функционирования и развития, которым присуща определенная внутренняя логика, которой нельзя пренебрегать в пользу тех или иных новых моделей. Девизом проекта были слова «Настраиваем образовательные структуры и программы на основе разнообразия и автономии».

Участники проекта занимались программами и оценками обучения по девяти предметным областям: бизнес, химия, геология, педагогика, европейские исследования, история, математика, уход за больными, физика. Отвергались унификация и пренебрежение национальными особенностями учебных программ. Осуществлялся компетентностный подход: рассмотрение курсов, программ и циклов (уровней) обучения через два понятия: компетенции и результаты обучения. Целью программ объявлялось приобретение студентами компетенций, которые должны формироваться в рамках различных курсов и оцениваться на каждой стадии обучения. Компетенции рассматривались как динамичное сочетание знаний, пониманий, навыков и умений. Компетенции расценивались для двух циклов – бакалавриата и магистратуры. Для определения содержания компетенций участники проекта опирались на экспертный опрос,

электронное голосование, социологические исследования, мозговой штурм и т. д. Результаты обучения (что должен знать, понимать, быть способным демонстрировать студент) предлагалось фиксировать в кредитах. Под кредитом понималась условная оценка рабочей нагрузки, необходимая для успешного освоения элемента программы обучения. Каждый учебный год оценивался примерно в 60 кредитов. Распределение кредитов по циклам предусматривалось либо как 180 + 120 (три года бакалавриат, два года магистратура), либо как 240 + 60 (четыре года бакалавриат, один год магистратура).

Существенный компонент Болонского процесса – международные программы обменов студентами и преподавателями. Эти программы должны соответствовать ряду критериев: разработаны и/или одобрены совместно несколькими вузами; студенты каждой из сторон принимают участие в программе обучения в других учреждениях; пребывание студентов в вузах-участниках межвузовских программ имеет сравнительно одинаковую продолжительность; периоды обучения и экзамены, сданные студентами в вузах-участниках программы, признаются полностью и автоматически; преподаватели каждого из вузов-участников также преподают в других учреждениях, совместно разрабатывают учебный план и образовывают совместные приемные и экзаменационные комиссии; по завершении всей программы обучения студенты получают либо национальные сертификаты каждого из учреждений-партнеров, либо им выдаются совместные (чаще неофициальные) свидетельства или дипломы.

Европейская политика академических обменов финансируется в основном персонализировано: 50–75 % фондов по общеевропейским программам выделяются на индивидуальные гранты. Исключение составляет политика в отношении стран Центральной и Восточной Европы. В этом случае финансирование ориентировано не на отдельных лиц, а учреждения высшего образования [National Policies (1997)].

Болонский процесс влияет на содержание ИВО в отдельных странах Западной Европы, которые сосредоточены на общих инициативах европейского сообщества, моделируют национальную политику согласно программам Евросоюза. Политика отдельных стран по ИВО становится более масштабной и концентрируется все более на двусторонней и региональной кооперации с выходом за пределы Европы.

Высшее образование в отдельных европейских странах заметно трансформируются. Это происходит с учетом специфики социального устройства, экономики, политики, педагогических

традиций. Сохраняя особенности, национальные системы высшего образования приобретают все больше сходства. Происходит унификация нормативной базы, согласование приоритетов, что не может не содействовать ускорению интернационализации высшей школы.

Великобритания. Одна из главных участников европейских образовательных программ Великобритания осуществляет рыночно ориентированную модель ИВО. Как замечал член Британского Совета Д. Эллиот, ИВО Великобритании – прежде всего ответ на экономические потребности: подготовки специалистов к успешной конкуренции на рынках кадровых ресурсов Евросоюза, Азии и Латинской Америки. [National Policies (1997)]. ИВО в Великобритании – это один из заметных источников доходов за счет платы за обучение иностранных студентов.

Великобритания в соответствии с идеями Болонского процесса прилагает особые усилия для совершенствования программ высшего образования и повышения качества подготовки студентов.

«Следует поощрять университеты более внимательно относиться к программам обучения и вопросам качества обучения в рамках тенденций интернационализации», – читаем мы в «Times Higher Education» [Times Higher Education. 25. 4. 1997]. При реформах программ речь идет в первую очередь о большей профессионализации бакалавриата без существенного отступления от принципов национальной системы высшего образования.

Роль правительства в ИВО лимитируется во имя создания условий свободной конкуренции и бизнеса отдельных высших учебных заведений. Британские университеты автономны в вопросах интернациональной деятельности. Ряд учреждений высшего образования располагают крупными неправительственными финансовыми ресурсами для своих автономных действий. Что касается государственных финансовых источников ИВО, то наиболее существенный среди них – средства Советов фондов высшего образования, находящихся в подчинении Департамента (Министерства) образования. Кроме того, в число правительственных источников ИВО косвенно входят фонды Министерства иностранных дел, Британского Содружества, Британского Совета. Так, Британской Совет ежегодно получает из бюджета около 130 млн. фунтов стерлингов для поддержания разнообразных связей, в том числе по линии высшего образования, с зарубежными странами. Для развития интернациональных связей в высшем образовании создан ряд

государственных фондов: «Фонд международной кооперации в высшем образовании», «Фонд ноу-хау». Британское правительство в 1990-х гг. ежегодно затрачивало около 120 млн. фунтов стерлингов для поддержки иностранных студентов. Кроме того, выделялись ежегодно порядка 200 млн. фунтов стерлингов (в среднем 4 млн. на каждый университет) на субсидии студентам из Евросоюза. В течение 1993-96 гг. в 18 раз возросли гранты на поездки преподавателей из развивающихся стран (с 3-х до 54 млн. фунтов стерлингов). Образовательный рынок Великобритании ориентировался до конца 1980-х гг. прежде всего на государства Британского Содружества. В настоящее время важнейший ориентир – партнерство по Евросоюзу. В середине 1990-х гг. британские студенты составляли 18–19 % всех студентов – участников программы ЭРАЗМУС. В 1995 г в Британию из стран Евросоюза въехали около 81 тыс. иностранных студентов. Два других основных потока иностранных студентов шли из стран Азии и Африки (56 тыс.) Северной Америки (13 тыс.) [The British Involvement in European Higher Education Programs (1996); National Policies (1997)]

В последние годы Британия становится менее дружелюбной в глазах иностранных абитуриентов. В результате в 2013 году количество набранных магистрантов из Индии и Пакистана уменьшился вдвое, набор студентов из европейских стран сократился на четверть и впервые за 29 лет количество принятых иностранных студентов в вузы Британии сократилось по сравнению с предыдущим годом [The Guardian 04.04.2014].

Правительство страны на распутье: с одной стороны, оно, испытывая страх перед наплывом иммигрантов, ужесточает законодательство по вопросам трудоустройства иностранных студентов после обучения, но с другой – в результате этих действий страна потеряет в доходе по одной из важных статей экспорта, каким является экспорт образовательных услуг.

Иностранные студенты перестают считать Англию доброжелательной и гостеприимной страной, осознают, что, платя большие деньги, они получают меньше внимания по сравнению с местными студентами. Появление таких настроений говорит о том, что от оттока иностранных студентов стоит ожидать ещё и негативного эффекта, связанного с ухудшением репутации образовательного опыта в Англии.

В 2014 г. после ужесточения визового режима администрация ряда университетов пошла на беспрецедентно жесткие меры при приеме на обучение иностранных студентов. Палате Лордов пришлось вмешаться в ситуацию после того, как выявились случаи снятия отпечатков пальцев у иностранных студентов для

допуска к лекциям, Палата Лордов призвала вузы не прибегать к подобным мерам, чтобы не потерять иностранных студентов. В отчете Палаты иностранным студентам обещаны определенные послабления при получении права на работу в Великобритании после окончания вуза [Times Higher Education 11.04.2014].

Германия. ИВО в ФРГ осуществляется благодаря инициативам федерального правительства, германских земель и отдельных учебных заведений. Основным финансистом ИВО является Федеральное правительство. Важную роль в финансировании ИВО играют отдельные земли; им принадлежит главное место в выделении средств для обучения иностранных студентов, преподавателей и ученых. Ряд земель вырабатывает собственные программы интернационализации высшего образования [National Policies, (1997].

Установки на интернационализацию высшего образования зафиксированы в государственных документах ФРГ. «Закон о высшем образовании» (1976) «поощряет интернациональное, особенно европейское, сотрудничество Германии с зарубежными учреждениями высшего образования, особо учитывает запросы иностранных студентов». В «Основном акте о высшем образовании» (1995) записано: «Учреждения высшего образования должны содействовать интернационализации, в частности европейской кооперации в сфере высшего образования и обмену студентами и преподавателями между германскими и зарубежными заведениями высшего образования; они должны удовлетворять специфические запросы иностранных студентов». Согласно «Основному закону об образовании» (2008) федеральное правительство ответственно за международные связи и сотрудничество в высшем образовании. Правительства земель и федеральное правительство выступили в 1996 г. с совместным заявлением, где провозглашался курс на расширение круга стран – участников ИВО Германии. Подобный курс был расценен как «важный фактор экономической и культурной кооперации» [National Policies (1997)].

Приоритетом ИВО Германии является организация международного обмена студентами и преподавателями. В 1997 г. федеральное правительство подготовило документ «Высшее образование для XXI века», где предлагалось ликвидировать отставание Германии по приему иностранных студентов и преподавателей Международный обмен студентами и преподавателями координирует федеральная «Академическая служба обмена» (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (DAAD), а также власти земель и администрации учебных заведений.

В условиях Болонского процесса масштабы академического

обмена Германии заметно выросли. Если в 1985 г. за границей обучались 20 из 1000 студентов, то в 1993 – 23. ФРГ в 1990 г. располагала 39 тыс. грантов для поездок в зарубежные высшие учебные заведения и научные центры, а в 1995 г. – 54 тыс. В 1993 г. по сравнению с 1987 почти в 6 раз (с 1,3 тыс. до 6,8 тыс.) увеличилось число грантов академического обмена по соглашениям отдельных вузов. В 1992/93 учебном году 5,3 % преподавателей немецкой высшей школы находились за рубежом. Студенты и ученые ФРГ предпочитают заниматься в вузах Западной Европы и США. В 1995 г. на эти страны пришлось 51, 5 % грантов и двусторонних соглашений. [National Policies (1997)].

Свидетельства об образовании, полученные в других странах ЕС и дающие право поступления в вуз, признаются в ФРГ достаточными. Абитуриентам из Зарубежья следует выдержать экзамен на знание немецкого языка. В каждом государственном вузе резервируется 5 % мест для иностранных студентов. В университетских городках построены гостевые дома для иностранцев.

В 1994 г. в Германии обучалось около 135 тыс. иностранцев (третье место после США и Франции). Повсеместно работают иностранные преподаватели. В 1992/93 учебном году в учреждениях высшего образования ФРГ насчитывалось около 4 % иностранных преподавателей. Вместе с тем в пятой части немецких высших школ не было ни одного иностранного преподавателя.

В 1990-х гг. в германских вузах иностранцы составляли 6–7 %. от общего числа студентов, треть из которых проходила полный курс обучения. Большая часть иностранных студентов прибывают из Европы, в первую очередь Великобритании и Франции (55 % в 1992 г.). Среди иностранцев много турок, которые родились в Германии в семьях иммигрантов. Вторыми по численности представлены студенты из Азии (28 % в 1992 г.). В середине 1980-х гг. это были в первую очередь студенты из Ирана, Южной Кореи, Индонезии. В 1990-х гг. наметился рост числа студентов из Японии и Австралии. В высших учебных заведениях «новых земель» (бывшая ГДР) картина несколько иная. Сюда значительная часть иностранных студентов прибывает из Центральной и Восточной Европы (около 40 %). Постепенно в восточных землях наметилось изменение в пользу студентов из западных стран Евросоюза [National Policies (1997)].

Власти ФРГ прилагают усилия для расширения географии международных обменов студентов и преподавателей. «Новые земли» после объединения Германии в 1990 г. выполняют в сфере

высшего образования связующие функции с Восточной Европой, Россией в том числе. Высшие учебные заведения Центральной и Восточной Европы остаются главными партнерами высших учебных заведений «новых земель». Власти поощряют подобные контакты: с 1985 по 1995 гг. количество грантов для пребывания в странах Центральной и Восточной Европы выросло более чем в три раза: с 3, 7 до 13,4 тыс. [National Policies (1997)].

Для преодоления преувеличенной ориентации студентов, преподавателей и научных работников Германии на поездки в страны Западной и Европы и США федеральное правительство поощряет также кооперацию в высшем образовании со странами Азиатско-Тихоокеанского региона и Латинской Америки. Впрочем, особого результата эти меры не принесли.

Программы обмена студентами, в которых участвует Германия, включают фактически весь основной набор учебных дисциплин. Приоритеты немецких студентов за рубежом и иностранных студентов в Германии заметно различаются. У немецких студентов просматриваются, однако, предпочтения в пользу изучения иностранных языков, гуманитарных дисциплин, в частности юриспруденции. Существуют специальные программы поддержки немецких студентов, изучающих иностранные языки, прежде всего английский. С начала 1990-х гг. появились программы поддержки изучения языков и культуры Японии и Китая. Иностранцы занимаются в первую очередь по инженерно-техническим программам. Постепенно происходит увеличение числа иностранных студентов, изучавших право, экономику и социальные науки [National Policies (1997)]

Международный академический обмен – «классический инструмент» интернационализации высшего образования ФРГ. Что касается международных программ, структуры бакалавриат-магистратура, кредитной системы оценок, то они пока не внедрены в массовом порядке и остаются «резервом» интенсификации ИВО. Тем не менее, уже в конце 1980-х гг. такой «резерв» был частично использован. В эти годы был создан франко-германский колледж высшего образования. На базе университета в Карсруэ шла подготовка инженеров по общеевропейской программе в трех вузах – Франции, Британии и ФРГ. Лейпцигский университет апробировал систему бакалавриата и магистратуры. Расширились масштабов преподавания иностранных языков, прежде всего в учреждениях специального высшего образования. В 1997 г. федеральные власти рекомендовали вузам вводить оценки знаний в виде кредитов.

Подобные реформы не ликвидировали в полной мере

закрытость системы высшего образования Германии. Немецкие вузы во многом остаются инерционными перед вызовами интернационализации. Это происходит ввиду сравнительно сложного порядка получения дипломов, языкового барьера, длительных сроков фактического обучения, несопоставимости дипломов с сертификатами других стран, недостаточной академической и социальной поддержки иностранцев, бюрократических препон при легализации пребывания в стране. Во многом сохраняются препятствия для пребывания немецких студентов за границей. Одно из заметных – неудовлетворительное знание иностранных языков. Несмотря на то, что в вузах предусмотрено преподавание множества иностранных языков, обязательное их изучение в университетах – довольно редкий случай. Так, хотя в учреждениях высшего образования представлено преподавание более 100 иностранных языков, однако обязательное обучение иностранному языку – довольно редкий случай (особенно в университетах). [National Policies (1997)].

Франция. Активный участник интеграции высшего образования – Франция. Политика Франции в свете Болонского процесса фокусируется на решении проблем качества образования без радикальной ломки национальной структуры высшего образования. Во французском «Контексте интернационализации» (1995) приоритетами определены: преимущественный обмен студентами со странами Евросоюза, гарантии взаимного признания дипломов о высшем образовании, создание международных учебных программ, состыковка программ третьего (заключительного) цикла французского университета и модели бакалавр-магистр-доктор [Le contexte français (1995)].

Франция лидирует при осуществлении проектов Евросоюза по высшему образованию. Приоритетом остается обмен студентами. Почти четверть французов, обучающихся за рубежом, учится в ФРГ. Еще 25 % обучается в США. Остальные – студенты в первую очередь вузов других стран Западной Европы. Что касается иностранных студентов, то здесь тенденции иные. Доля партнеров по Евросоюзу остается незначительной. Наиболее представлены студенты из Германии. В целом главные предпочтения традиционно отдаются приему студентов из стран Магриба.

Иностранные студенты обязаны выполнить определенные процедуры, в частности выдержать тестирование на знание французского языка. Требования к иностранным абитуриентам самостоятельно разрабатывают отдельные университеты.

Университеты дают заключение относительно образовательного уровня абитуриента на основании рекомендаций особых комиссий. Для граждан Европейского Союза требования при поступлении в вуз облегчены. Они должны предъявить диплом бакалавра или эквивалентный диплом о среднем образовании. Признаны дипломы о среднем образовании, выданные в странах Евросоюза, либо подтвержденные европейскими международными экспертами. При поступлении в университеты с ограниченным приемом и некоторые высшие школы требуется пройти собеседование или специальный экзамен. Для поступления иностранцев в большие школы требуется диплом по программе первого цикла университета.

Китай. Поездки китайских студентов, ученых за пределы страны – часть государственной политики открытости. Фактически, до 30 % китайских студентов «переучиваются за рубежом». В течение 1978–2003 гг. за рубеж отправились более 700 тыс. студентов, преподавателей, ученых. В одном только Калифорнийском университете в последние годы преподавали до 200 китайских специалистов. В Западной Европе в 2012 г. обучались около 4 тыс. студентов из КНР. Большинство отъезжает на собственные средства. Специальности, по которым обучаются за рубежом китайские студенты, охватывают едва ли не весь спектр современных научных дисциплин. Китай также предоставляет иностранцам образовательные услуги. В 2003 г., например, в КНР получали образование около 80 тыс. иностранных студентов.

Новое явление для Китая – совместные с иностранными партнерами высшие учебные заведения. В 2003 г. их насчитывалось более 270. Основные партнеры: США, Австралия, Канада, Япония, Сингапур, Великобритания, Франция, Германия. В совместных высших учебных заведениях представлены в первую очередь специальности, востребованные в сфере промышленности, торговли, управления, иностранные языки.

Япония. В последние годы в Японии активизировалась ИВО. Число иностранных студентов с 1981 по 1995 гг. увеличилось в семь раз: с 7 до 53 тыс. Пятую часть из них спонсируют национальное правительство и правительства других стран. В начале XXI столетия планируется довести число иностранных студентов до 100 тыс. Для поощрения мобильности студентов создаются центры японского языка для иностранцев в университетах, учреждаются краткосрочные программы обучения на иностранных языках, снижается плата за проживание для иностранных студентов, строятся особые дома для приема студентов из-за рубежа.

ИВО – своеобразное зеркало японских геополитических интересов. Основная часть иностранных учащихся – выходцы из Китая и Южной Кореи. Следующие за ними группы – студенты из США, Европы, остальных регионов и стран. ИВО – инструмент культурного влияния и популяризации национальных духовных ценностей. Абсолютное большинство иностранных студентов изучает язык, искусство и культуру Японии.

3.3. Учитель и педагогическое образование

Положение учителя. Учителя – одна из наиболее массовых профессиональных групп интеллигенции. В мире к началу XXI в. насчитывалось около 60 млн. учителей. Так в США в 2011 г. их было 3,4 млн., а в России – 1,5 млн. В современном обществе учитель играет незаменимо важную роль. От его профессиональной деятельности, в конечном счете, во многом зависит судьба человечества.

Основная часть учителей зачисляется на службу после успешного окончания соответствующего учебного заведения. В школе могут работать учителя, не имеющие законченного педагогического образования; с ними заключают временные трудовые соглашения.

Состав преподавательского корпуса в России и странах зарубежья имеет определенные различия. На Западе и в Японии в начальных школах больше женщин-преподавателей, в средних школах – мужчин. Так, в США женщины составляют 76 % учителей [А.М. Сидоркин (2013)]. В России педагогические коллективы на всех ступенях общего образования прочно феминизированы. Мужчины не идут в школу по ряду причин. При опросе в 2012 году большинство из них (65,5 %) заявили, что их не устраивает заработная плата преподавателя, 12 % говорили об отсутствии возможности карьерного роста, 10 % – о трудностях работы в женском коллективе учителей, 2 % сочли, что профессия учителя – сугубо женская [Учительская газета. 24 мая 2012].

Общеобразовательная школа испытывает недостаток квалифицированных педагогических кадров. Особенно остра проблема в странах Африки к Югу от Сахары, где не достает от 2,4 до 4 млн. учителей. Не хватает учителей и в развитых государствах. Так российская общеобразовательная школа в 1995/96 учебном году нуждалась в 13,5 тыс. учителей. В 2007/8 учебном году школа России была укомплектована штатом из преподавателей на 47 % пенсионного и предпенсионного возраста [Н.Х. Розов (2008)]. В США в 1992 г. при потребности в 200 тыс. новых учителей ожидался приход лишь 130 тыс. дипломированных выпускников вузов. Тогда же в школах Англии был недокомплект преподавателей математики и естественных наук, а во Франции некоторые частные учебные заведения, не заполнив вакансии для преподавателей, запоздали с началом занятий или вовсе отказались от нового набора учащихся. Тревожная ситуация сложилась с обеспечением педагогическими кадрами в сельских школах Китая. Здесь постоянно происходит

заметная утечка квалифицированных преподавателей в города. В некоторых школах работает лишь один преподаватель-резидент. Средний возраст преподавателей – 50 лет. Не хватает учителей музыки, искусства, физической культуры, английского языка.

В ведущих странах предпринимаются специальные меры для преодоления текучести кадров и омоложения преподавательского состава. Так в Китае планируется, с одной стороны, ужесточение правил увольнения по возрасту учителей и, с другой стороны, введение системы найма выпускников педвузов, предусматривающая обязательную отработку в школе в течение 5 лет.

Усилия по ликвидации нехватки, текучести кадров приносят в ряде случаев ощутимые результаты. Так удалось заметно сократить текучесть кадров преподавателей в США [А.М. Сидоркин (2013)]. Согласно общим статистическим данным, учителя не испытывают особых перегрузок. В Западной Европе на одного учителя в среднем приходится 20 учеников, в Японии – 24, в России – 15. Однако в этой статистике не учитывается, что в районах, где сосредоточены основные массы учащихся, наполняемость классов значительно больше. Так в Японии и Китае в обычном классе не менее 40 учащихся. В России учителя из-за переполненности школ вынуждены заниматься со значительной частью учеников (около 30 %) во вторую и третью смены; во многих случаях перестали делить классы на подгруппы при изучении иностранного языка, на уроках труда и физкультуры, так как величину оплаты учителя ставят в зависимость от количества учеников.

Учитель работает много и интенсивно. В России обязательная недельная нагрузка преподавателя средней школы составляет 1617 ч., в Германии – 20 ч. во Франции – 12–18 ч. Российский учитель часто дает 20–25 уроков в неделю (полторы ставки), выполняет другие педагогические обязанности. По прогнозу американского журнала «Футурист», в крупнейших странах Запада, нагрузка учителя еще более увеличится.

На Западе и в Японии материальное положение учителей можно считать благополучным. Средний годовой оклад учителя в США в 2010/11 учебном году составил 56 тыс. долл.[А.М. Сидоркин (2013)] и колебался от 3,5 тыс. до 5, 5–6 тыс. долл. ежемесячно т. е. в пределах заработной платы большинства чиновников. Впрочем, любая американская фирма за более или менее квалифицированный труд платит как минимум в полтора раза больше, чем зарабатывает учитель государственной школы. Во Франции преподаватель коллежа и лицея получает вдвое большую заработную плату, чем обычный госслужащий. Оплата

труда японского учителя в среднем на 25 % выше, чем у госслужащего. В Японии быть учителем означает иметь довольно престижную работу с оплатой от 1500 до 2500 долл. в месяц.

Иная ситуация у многих китайских и российских учителей. Так средний заработок сельского учителя в Китае заметно меньше, чем у его городского коллеги. В России существует заметная разница в пользу столичных преподавателей. Заработная плата более половины учителей, прежде всего сельских и начинающих, не обеспечивает им достойной жизни [см.: Розов Н.Х. (2008)].

В ведущих странах мира предпринимаются специальные меры для поощрения учительского труда учителя и придания этой профессии большего престижа.

Наиболее популярный способ – повышение заработной платы. В США учителя могут рассчитывать на регулярные 10 процентные надбавки к заработной плате. Например, в штате Северная Каролина сертифицированным учителям математики, естественных наук и преподавателям, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями, предлагается бонус в размере 1,8 тыс. долларов. Учителя высокого уровня квалификации получают заработную плату на уровне профессора вуза.

В Японии помимо заработной платы, учителю полагаются ежегодные прибавки (бонусы). В Китае государственным планом (2011) предусмотрено для повышения социального статуса учителей сделать оплату их труда не ниже, чем у государственных служащих. Планируется предоставить учителям, длительное время проработавшим в отдаленных или приграничных районах, преимущества в оплате труда и присвоении очередных квалификаций. Предусмотрено также увеличение заработной платы сельского учителя в год до 30–35 тыс. юаней (около 5 тыс. долларов).

В России также внедряется система финансовых поощрений преподавателей. Ежегодная государственная поддержка лучшим учителям осуществляется из средств федерального бюджета в объеме 1 млрд. руб. В 2010 г. запущена система грантов для молодых учителей, отъезжающих в отдаленные регионы.

В различных странах существенно разнятся общественные статусы учителя.

На Западе, особенно в США, учитель (Teacher) – это скорее инструктор, нанятый для оказания образовательных услуг. Многие родители смотрят на учителя, как на сотрудника нанятой ими фирмы. Они рассуждают так: «Из моих налогов ты получаешь зарплату, так и потрудись. Почему это у моего ребенка оценки

плохие? Учи его должным образом! Ты за что деньги получаешь?!» [А.Димиев (2008)]. Не секрет, что сегодня так рассуждают и многие российские граждане.

В США, чтобы создать вокруг профессии учителя ореол привлекательности, возвести на почетный пьедестал преподавателя-интеллектуала, проводятся национальные конкурсы учителей. Победителям торжественно вручается приз – хрустальное яблоко.

У жителей Китая и Японии в крови традиция почитать наставника, учителя. В соответствии с конфуцианской традицией поддерживается высокий престиж учителя. «Отступи на три шага, но на тень учителя не наступай», – гласит древняя конфуцианская мудрость. Слово учителя – закон для китайских и японских школьников. В Японии, когда хотят подчеркнуть уважение независимо от профессии, человека называют «сенсеем» – учителем. Япония – страна, где нет надобности в специальной пропаганде труда учителя. В японских школах на каждую свободную ставку учителя претендуют 4–5 специалистов. Чтобы получить работу учителя, необходимо пройти жесткий конкурсный отбор, проходящий на уровне управления образования префектуры. Претендент на должность учителя, прежде чем поступить на работу, сдает письменный экзамен, проходит тестирование, собеседование, демонстрирует практические умения.

Уважение к учителю – давняя российская традиция. Учителя в прошлом (особенно земские) слыли едва ли самыми уважаемыми людьми в округе. Слово «учитель» было нередко равнозначно понятию «духовный наставник». Сегодня профессия учителя оказалась в ряду мало престижных. В педагогические вузы часто идут наименее способные выпускники школ. По данным за 2013 год в эти вузы принести документы абитуриенты с наиболее низким средним показателем ЕГЭ – 65,2 балла [Российская газета (2013)].

В последнее время в России делаются усилия, чтобы сломать такую тревожную тенденцию. Регулярно устраивается конкурс «Учитель года». Конкурсный отбор проводится во всех субъектах Российской Федерации. Участники конкурса должны обладать глубокими профессиональными знаниями, успешно работать в школе, любить своих питомцев и быть любимыми ими. Лучших учителей торжественно чествуют в столице президент РФ. Победителям вручаются денежные премии и приз – хрустальный пеликан.

Повышение престижности профессии учителя предполагает особую деятельность в пользу выбора молодыми людьми

программы высшего педагогического образования. Подобная деятельность осуществляется по-разному. Распространенным способом борьбы за лучших выпускников общеобразовательной школы для педвузов является диверсификация путей приобретения педагогического образования. Так, во Франции в Институты учительской подготовки вправе поступать бакалавры любых направлений. В Германии по окончанию педагогического бакалавриата есть выбор между педагогической и непедагогической магистратурой. В Англии существует до девяти способов получения педагогического образования.

Педагогические вузы стремятся привлечь для обучения толковых абитуриентов. Так, в России в педагогических вузах для абитуриентов устраивают «дни открытых дверей». В США в педагогических колледжах ежегодно организуют «Дни будущего студента», во время которых старшеклассники посещают лекции и семинары, беседуют с преподавателями. Важную роль играют клубы «Будущие учителя Америки», которые есть в каждом штате. Программа клубов рассчитана на 4 года: школьники знакомят с основами педагогики и психологии, практикуются в качестве помощников учителей. Деятельность по привлечению в педвузы лучших выпускников школы приносит определенные результаты. Если до начала XX в. на педагогические факультеты США шли обычно выпускники школ, не отличавшиеся высокими академическими достижениями, то сегодня, педагогами хотят стать далеко не худшие абитуриенты и студенты. Впрочем, решительно изменить к лучшему отношение к профессии учителя не удалось. В США лишь 23 % первокурсников педвузов составляют выпускники школ из верхней трети рейтинга успеваемости [А.М. Сидоркин (2013)]. На встрече с российскими коллегами в Москве в декабре 2012 г. авторитетная в педагогических кругах США П.Грэм на вопрос «Престижна ли в США профессия учителя?» эмоционально воскликнула по-русски: «Нет!».

Улучшение качества преподавания и квалификации учителей является одной из основных идей реформ педагогического образования. Интерес к совершенствованию профессионализма учителей проявляют в педагогическом сообществе, властных структурах отдельных стран, международных и региональных организациях (ООН, ЮНЕСКО, ЕС и др.). Констатируется недостаточная готовность выпускников педагогических учебных заведений к успешной профессиональной деятельности. Принято множество постановлений, рекомендаций, которые часто почти дословно повторяют друг друга. Однако обычно подобные документы остаются декларативным выражением намерений и

надежд.

Модель идеального учителя. В столкновении традиционных и новых веяний неоднозначно трактуется место наставника как одной из участника педагогического процесса. По-прежнему сильна традиция, согласно которой педагог обладает неким правом «вето», а его суждения должны быть для воспитанника непререкаемыми. Заметную роль играет также традиция разделения функций воспитания и обучения. В США и России, например, в учебных заведениях есть особые лица, которые специально занимается вопросами воспитания.

Традиционное понимание места учителя выглядит все более несостоятельным. Даже в Японии, его культ не так безоговорочен, как прежде.

Педагог новой формации должен выполнять разнообразные функции: преподавателя, менеджера, наблюдателя, диагноста, организатора, консультанта. Предполагается овладение будущим учителем разнообразными педагогическими стилями: контроллера, персонального и группового наставника. В педагогическом образовании происходит смена ценностных приоритетов, состоящая прежде всего в усилении ориентации на воспитание учителя-исследователя и творца. Р.Сэйер, размышляя о том, каким должно готовить учителя, пишет: «Учителя будущего будут знаниевыми работниками с умениями, эквивалентными другим знаниевым работникам, таким как юристы, доктора, инженеры, менеджеры и консультанты. Они будут глубоко ознакомлены с аутентичными практиками профессиональных ученых – естественников, историков, математиков или литературных критиков» [см.: Л.Л. Любимов (2012)]. По суждениям А. Комбса, наставнику следует изначально стремиться понять проблемы учащегося, проявлять в отношениях с ним искренние теплоту и участие. Учитель должен в первую очередь замечать достижения, а не промахи ученика. Формулируя модель хорошего учителя, Комбс пишет о том, что наставнику следует стараться понять своих учеников, доверять им, видеть в них достойных личностей. Подобное позитивное отношение педагога – важнейшее условие эффективности учебно-воспитательной работы.

П. Торенс (США), П. Дебраи-Ритзен (Франция) предложили модель наставника талантливых школьников. Ведущими качествами такого учителя названы энтузиазм, уверенность в себе, умение оказать помощь ученику и прогнозировать его успех, увлеченность, гибкое профессиональное мышление, открытым для общения, способность пробудить интерес к учебному предмету, умение защитить своих питомцев.

Такие взгляды ученых разделяют многие школьные практики. Идеальный учитель, считает М. Бивукарис – победительница конкурса «Учитель года» (США, 1991), непременно должен любить своих питомцев и быть любимыми ими, уважать их право на собственное мнение, доверять своим подопечным. «Хороший учитель сеет добрые семена», – заключала Бивукарис.

Можно говорить о неких универсальных составляющих модели учителя. Говоря об этом, американская исследовательница Э. Ламперт-Шепель перечисляет ряд таких составляющих: индивидуальность, склонность к диалогу, умения учить и учиться, адекватное осознание своего Я, умения целеполагания, выявлять собственные недочеты, анализировать конкретные педагогические ситуации и т. д.

Э. Ламперт-Шепель замечает, что подобные модели обретают плоть и кровь лишь при учете национальных особенностей ментальности педагогов отдельных стран. Говоря о таких особенностях, она предлагает, например, иметь в виду рационализм, прагматизм, высокую степень демократизма американского учителя и в значительной мере холистическое мышление, авторитаризм, ростки гражданского сознания российского педагога.

Системы педагогического образования. На пороге XXI столетия определились важные тенденции развития систем педагогического образования. В первую очередь – это усиление ориентация на университетское образование. Тенденция выражается в развитии преемственной подготовки учителя в специальном педагогическом учебном заведении и университете. Осуществляется (хотя не везде и не полностью) установка на то, чтобы все учителя (от начальной до полной средней школы) приобретали высшее образование университетского уровня (так в США не менее половины школьных учителей имеют степень магистра). На Западе, как правило, учителю необходимы два диплома – об университетской подготовке и о профессиональной пригодности. Первый выдается после 2–4 лет успешной учебы. Получением второго диплома завершается практическая профессионально педагогическая подготовка. Реформы педагогического образования привели к тому, что оно всё более сосредотачивается в классических университетах. Пока не очевидно, что это приводит к улучшению качества образования. Тем не менее, вследствие таких реформ повышается статус учительской профессии, в обществе растёт уважение к труду учителя.

В ведущих странах мира сохраняются национальные особенности систем педагогического образования. В ряде

государств в университетах функционируют специальные педагогические факультеты, в других странах студенты обучаются на тех или иных факультетах, где не дают сколько-нибудь солидную педагогическую подготовку и где по окончания трех-четырех курсов предоставляется возможность получить такую двухгодичную подготовку в специально созданных педагогических институтах или центрах.

Россия. К числу важных тенденций в развитии системы современного педагогического образования в России можно причислить: изменение институциональных структур, принципов и методов управления, модернизация содержания, усиление международного сотрудничества. Процесс реформирования педагогического образования в России продиктован ростом потребностей в первоклассных педагогах – истинных мастерах и профессионалах, стремящихся к творчеству, самопознанию, самосовершенствованию.

В России учителей готовят педагогические училища и педагогические колледжи (1–3 года), педагогические институты, педагогические университеты и университеты. Педагогов готовят в государственных и коммерческих учебных заведениях. С 2009 года начался повсеместный переход высших педагогических учебных заведений к двухзвенной системе – бакалавра и магистра (4 года бакалавриат, 1 год магистратура). В ряде случаев возможен 5-летний бакалавриат педагогического образования (при наличии двух программ специальной подготовки).

Постепенно ликвидируется иерархической система принципиально разной подготовки учителей начальных и средних школ, усиливается ориентация педагогических вузов на университетское образование, создание педагогических вузов университетского типа. Система университетского педагогического образования становится боле разнообразной и гибкой. Сформировались разнообразные виды педагогических учреждений университетского типа: собственно педагогические университеты, лингвистические педагогические университеты, профессионально-педагогические университеты.

Система педагогических вузов в конце 1990-х гг. включала 44 педагогических университетов и 59 педагогических институтов. В настоящее время их число сокращается. Нарастает тенденция по превращению педагогических вузов в классические университеты, слиянию их с классическими университетами. Это ставит под вопрос судьбу высшей педагогической школы как уникальной отрасли отечественного образования.

Особенностью современного этапа является то, что все более заметную роль в подготовке педагогических кадров начинают

играть вузы непедагогического профиля, что, помогает решить проблему дефицита педагогических кадров, но, вместе с тем, несет в себе опасность разрушить цельность высшего педагогического образования.

Планируется готовить для работы в школе квалифицированных специалистов, не имеющих педагогического образования. Президент России Д.А. Медведев, говоря об этом в послании «Новая школа» (2009), предложил для таких специалистов создать краткосрочные специализированные курсы.

Совершенствуется механизм отбора в педагогические учебные заведения. Речь идет об особой деятельности по ориентации выпускников общеобразовательных школ на приобретение педагогического образования. Подобную ориентацию осуществляют в отдельных школах, на подготовительных курсах при педвузах.

США. В системе педагогического образования США выделяются вузы различных уровней: университеты (4–5 лет), педагогические колледжи (4–5 лет), колледжи свободных искусств (4 года), младшие колледжи (2 года). В первых трех указанных типах учебных заведений готовят преподавателей средней школы, в младшем колледже – учителей начальной школы. Имеются как общественные, так и частные заведения педагогического образования. Программы по подготовке учителей имеют более 1400 вузов [А.И. Сидоркин (2013), с.139]. Основная часть будущих учителей учится 4 года (70 %). Менее трети – 5 лет. Остальные – 2 года. Выпускники, получив степень бакалавра, могут идти работать учителями в школу. В первых трех указанных типах учебных заведений готовят преподавателей средней школы, в младшем колледже – учителей начальной школы. Имеются как общественные, так и частные заведения педагогического образования. Наиболее известные поставщики педагогических кадров – Болл университет (штат Индиана), Северный Иллинойский университет (штат Иллинойс), Мичиганский Университет (штат Мичиган), университет в Филадельфии (штат Пенсильвания). Набор новых учителей идет в последнее время не столько из педагогических колледжей, сколько из классических университетов (свыше 70 %) [Л.Л. Любимов (2012)]. Наиболее масштабные усилия в направлении подготовки новых учителей предпринял Педагогический институт при Стэнфордском университете. Была сделана попытка увязать процесс сертификации или лицензирования учителей с обучением в колледжах или университетах по программам, утвержденным Национальным советом аккредитации обучения учителя (National Council for Accreditation of Teacher Education –

NCATE).

Больная проблема в США – формирование у студентов, получающих педагогическое образование, прочной мотивации к будущей профессиональной деятельности. По свидетельству М. Джонсона (университет Висконсин-Медисон), типична ситуация, когда выпускники педагогических факультетов, поработав два-три года в школе, уходят из профессии. Чтобы закрепить интерес к профессии педагога, используются проекты т. н. обучения действием (service learning), когда студенты на добровольных началах занимаются практической учительской деятельностью.

Массовое явление в США – недостаточная квалификация преподавателей. О серьезности проблемы профессиональной непригодности учителей заговорили в 1998 г., когда в штате Массачусетс 60 % лиц, намеревавшихся преподавать в школе, не смогли сдать новый тест, введенный в этом штате [П.А. Грэм (2011), с. 195]

В законе «Америка-2000» (1994) выделена новая стратегическая цель школьной политики – готовить новое поколение профессионально состоятельных учителей. [Goals 2000]. Согласно президентскому акту «Ни одного неуспевающего ребенка» (2001), в школах не должно быть места учителям, не подтвердивших свою квалификацию. Спустя 4 года после появления этого документа положение радикально не изменилось. По данным исследовательского центра «Педагогический трест» (Education Trust) (2005), около 24 % школьных учителей никогда не изучали на педагогических факультетах преподаваемые ими предметы. Национальная Академия наук США в том же году обратила внимание на то, что американские учителя математики хуже образованы по сравнению со своими коллегами в индустриально развитых странах мира.

Великобритания. В Великобритании система педагогического образования состоит из общих и педагогических колледжей, а также педагогических отделений университетов. Имеются частные и государственные высшие педагогические учебные заведения. В университетах годичную педагогическую подготовку проходят после 3 лет обучения на каком-либо факультете, т. е. освоив определенный академический курс и получив специализацию по 1–3 дисциплинам. Он должен обладать базовыми психолого-педагогическими знаниями, владеть технологиями обучения и воспитания учащихся: наблюдение, общение, анализ проблемных ситуаций, видеоурок, использование журнала учителя и др. Подготовка будущего учителя основана на ступенчатом принципе и предусматривает

выбор специалистом вида педагогической деятельности (учителя или исследователя)

Германия. В Германии сложилась система 3 видов педагогического образования: учителей начальной и основной школы, преподавателей реального училища, преподавателей гимназии. Учителей начальной и основной школы готовят по преимуществу в Гамбургском и Гессенском университетах, а также в высших педагогических школах других университетов. Продолжительность подготовки почти везде 3 года. Преподавателей реального училища готовят высшие педагогические школы и университеты. Их задача – дополнительная подготовка учителя начальной и основной школы. Преподавателей гимназии готовят университеты, технические и музыкальные вузы.

В ходе Болонского процесса в Германии произошло выделение программ бакалавриата и магистратуры. Подобное разделение позволяет разделить предметное (бакалавриат) и педагогическое (магистратура) образование.

Франция. Во Франции до конца 1990-х гг. базовое педагогическое образование учителя начальной школы имело двухзвенную структуру: 2 года в университете и затем 2 года в нормальной школе (Ecoles Normales) (специальное педагогическое заведение). Большинство преподавателей коллежа и лицея готовили в 2 этапа: 1-й – получение университетского образования; 2-й – обучение после университета. На рубеже XX–XXI вв. система нормальных школ была ликвидирована. В 1991 г появились специальные высшие учебные заведения для подготовки преподавателей – Институты подготовки учителей в классических университетах, флагманом которых является парижский университет им. Рене Декарта. Эти институты-факультеты унаследовали от Ecoles Normales (которые вошли в состав университетов) педагогические традиции, а у классических университетов – качественную предметную подготовку. Поступать в Институты подготовки учителей позволительно баклаврам всех лицеев после сдачи государственного экзамена по 1–2 предметам, которые выпускник в перспективе намерен преподавать.

Китай. В Китае систему учреждений педагогического образования составляют средние педагогические училища, краткосрочные педагогические колледжи, педагогические вузы (университеты и специализированные заведения). Помимо этого, существуют курсы повышения квалификации и институты совершенствования учителей. Сроки обучения в обычных педагогических вузах составляют 4 года, краткосрочных – 2–3 года, педагогических училищах – 4 года.

Япония. В Японии учителей готовят на педагогических факультетах университетов, в педагогических университетах (срок обучения не менее 4 лет), на 2-годичных специальных отделениях младших колледжей.

Программы и стандарты педагогического образования. Программы педагогической подготовки состоят из общего, особенного и единичного. Общее – это нормативные педагогические дисциплины, которые обеспечивают формирование фундаментальных знаний в области педагогики, овладение основами педагогических умений и навыков, необходимых каждому учителю. Особенное – элективные дисциплины, факультативы (с учетом специфики факультетов). Единичное – персональные занятия (работа по индивидуальному плану, самостоятельная работа), направленные на развитие творческих способностей студентов, приобретение ими опыта творческой деятельности и индивидуального стиля работы.

Лучшие программы ставят задачи обогащения мировоззренческой и педагогической культуры, формирования педагогического мышления. Предлагается осваивать ценности воспитания и обучения, которые лежат вне узких корпоративных, социальных и национальных интересов; приобщать к педагогическим знаниям универсального, глобального характера; развивать пространственно – временное теоретическое мышление, осознавать причинно-следственные взаимосвязи педагогических явлений и фактов; формировать знание педагогических категорий и понятий, умения работать с педагогическими источниками и эмпирическим материалом. Предполагается использование полученных знаний в педагогической деятельности. Приобретаются представления о педагогических ответах на вызовы времени, формируется открытое педагогическое мышление. Формируется понимание вариативности педагогических идей, убежденность в неизбежности перемен в образовании, уверенность, что педагогика обладает постоянным потенциалом обновления. Рекомендуется принимать новые педагогические идеи, включая и те, которые поначалу кажутся случайными и неприемлемыми.

В последней трети прошлого века произошла перестройка образовательных программ подготовки учителей в большинстве ведущих стран мира. При этом сменились приоритеты в сторону сокращения теоретической и увеличения практической составляющей программ. Во всех развитых странах учителя готовятся адресно, под запросы конкретной школы. Реформы в значительной мере предназначены для того, чтобы ослабить нарастающее противоречие между потребностью солидной

психолого-педагогической подготовки учителя и запросом социума (государства, бизнеса) на профессионального преподавателя-предметника. Модернизация образовательных программ подготовки учителей в значительной мере следствие Болонского процесса. Одной из основ психолого-педагогической подготовки становятся практики и стажировки будущего учителя.

Стандартизация программ позволяет не только осуществлять, но и измерять эффективность педагогического образования. Вместе с тем в ведущих странах мира нет однозначного отношения в проблеме стандартов программ педагогического образования.

Россия. С 2013 г. в России внедряются программы прикладного педагогического бакалавриата. В них речь идет об усилении практико-ориентированного обучения. В качестве основных ценностных требований к содержанию программ педагогического образования предлагается изучение мировой и национальной педагогической культуры. Эволюция программ происходит при сохранении традиционного и появлении нового содержания. Усиливается диверсификация программ – показательно в этой связи развитие системы учебных курсов по выбору. Пересматривается целеполагание и содержание программ и отдельных курсов так, чтобы прочнее связать их с актуальными задачами обучения и воспитания. Большее внимание в программах уделено овладению профессиональными компетенциями: коммуникативными умениями, навыками учебной и воспитательной работы. Вводятся курсы и темы, отражающие новые социальные реальности, достижения педагогики, науки, техники, культуры. В программы подготовки учителей включаются курсы философии, социологии, антропологии, этики, что рассматривается как условие гуманитаризации и гуманизации педагогического образования. При преподавании психологии наряду с педагогическими дисциплинами центр тяжести перемещается из курса общей психологии в тематику практической педагогической психологии.

Между идеальными моделями и фактическими программами педагогического образования существует заметная разница. Остается острой и далекой от удовлетворительного разрешения проблема оптимального баланса теоретической и практической специальной (по учебному предмету) и психолого-педагогической подготовки. Соотношение этих компонентов продолжает зависеть от типов учебных заведений. Особенно это касается студентов классических университетов – будущих преподавателей средних школ, которые зачастую не получают обстоятельных теоретических педагогических знаний. В программах доминирует

функциональный подход, который предусматривает овладение различными педагогическими технологиями, выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности.

Программы педагогического образования в разных типах высших учебных заведений имеют определенные особенности. В университетах психолого-педагогическая подготовка менее насыщена, больший упор сделан на общее академическое образование. В педагогических университетах сохранен акцент на усиленное педагогическое образование и в отличие от остальных высших учебных заведений предусмотрен больший спектр специализаций, элективов по психолого-педагогическим дисциплинам.

В вузах непедагогического профиля подготовка преподавателей идет в виде дополнительной образовательной программы, в результате чего сложилась парадоксальная ситуация: педагогические вузы и вузы непедагогического профиля ведут подготовку по разным образовательным стандартам.

В программы включены предметные области, которые представлены в общеобразовательной школе: история, математика, биология, химия, русский язык и литература, иностранные языки и т. д. Увеличивается перечень специальностей: в настоящее время он достигает более 40 наименований. Программы включают комплекс психолого-педагогических дисциплин (теория педагогики, педагогическая антропология, психология, методики обучения, история педагогики, сравнительная педагогика и пр.), а также педагогическую практику. Кроме традиционных, появились программы валеологии, культурологии, андрагогики, менеджмента, экономики и прав в образовании и т. д. Если за рубежом курс сравнительной педагогики в программах педагогического образования традиционен со 2-ой половины прошлого века, то в России такой курс появился в отдельных педвузах в 1980-х гг. Задачей курса является прежде всего формирование компаративистского педагогического мышления.

Педагогическая практика – традиционный компонент подготовки учителя. Повсеместно, в педагогических вузах и классических университетах педагогическая практика до последнего времени сворачивалась. Исключение составляли несколько педвузов. Один из них – Московский педагогический государственный университет (МПГУ). К примеру, на факультете начального образования МПГУ непрерывная педагогическая практика ведется на протяжении всех лет обучения: 1-й курс – две недели (знакомство с учебно-воспитательной работой учителя), 2-

ой курс – посещение школы один раз в две недели для знакомства с трудом учителя, 3-ий курс – двухнедельная методическая практика (посещение открытых уроков, проведение одного урока или его фрагмента), 4-ый курс – четырехнедельная практика (пробные уроки, воспитательная работа), 5-ый курс – стажировка в течение пяти недель (не менее 75 уроков плюс работа по воспитанию учащихся).

Идет реорганизации педагогической практики, внедрение новых форм деятельности учителей – наставников (тьюторов). Так в 2013-14 учебном году в МПГУ запущен проект по организации педагогической практики выпускников специалитета и бакалавриата с длительным отрывом от академических занятий.

В России, фактически, действуют три вида стандартов педагогического образования: стандарты деятельности вузов (например, процент кандидатов и докторов наук); общеобразовательные стандарты, единые для всех специальностей; стандарты компетенций студентов по каждой специальности. Даются практические рекомендации по переработке стандартов, например, сокращать их объем до размера, который может вместить в среднем сознание человека [А.М. Сидоркин (2013)].

Ставится задача обновления стандартов педагогического образования. При этом перспективным считается компетентностный подход, который предусматривает приобретение будущими учителями определенных компетенций в виде суммы практико-ориентированных профессиональных квалификационных знаний и навыков. В российской науке сосуществуют несколько концепций компетентностного подхода: с акцентом на профессиональную деятельность (Н.В. Кузьмина), с позиций личностной, персонифицированной готовности специалиста (Е.И. Артамонова), с учетом общетеоретического и предметного уровней содержания педагогического образования (В.Д. Шадриков). Так В. Д. Шадриков считает, что компетентностный подход должен избавить программу педагогического образования от переполнения информативным материалом, вследствие чего относительно стабильные кардинальные принципы и идеи теряются в море фактов. Открываются возможности давать студентам общие педагогические знания и умения, формировать типичные профессионально-личностные качества учителя и качества, соответствующие той или иной специальности.

США. В вузах США при 4–5-летней подготовке программы предусматривают занятия в первые два года по

общеобразовательному циклу, куда включена математика и где значительное место занимают гуманитарные дисциплины: экономика, философия, литература, история, политология, социология и т. д. По свидетельству наших соотечественников, обучавшихся в США, с преподаванием математики на первых двух курсах вполне справится любой учившийся на четверки и пятерки выпускник российской средней школы. Предусмотрено сочетание обязательных и элективных курсов. В таком сочетании они преподаются на старших курсах. Программа включает изучение теоретических психолого-педагогических дисциплин: общая педагогическая психология, психология развития ребенка, основы образования, философия воспитания, история педагогики, педагогическая социология, сравнительная педагогика, методы обучения, педагогическая этика. На эти дисциплины отводится 25–35 % учебного времени. В структуре знаний, которые надлежит усвоить будущему учителю, выделяются общие знания, специальные знания (например, методы научного исследования), поведенческие науки (теория поведения, идеальное, нормальное и анормальное поведение). Более или менее глубокие познания будущие педагоги получают на стадии магистратуры.

Освоение методик преподавания отдано на откуп школьным учителям. Существует парадокс: в программе педагогического образования есть разделы по теории воспитания и обучения и нет какого-либо соответствующего методического материала. В программе фактически отсутствует преподавание методик обучения по отдельным школьным предметам.

В США широко распространена так называемая клиническая модель подготовки учителей, которая сочетает самостоятельную работу студента в школе с теоретической подготовкой. В американских университетах на педагогическую практику отводится 4–5 недель. В педагогических колледжах практика введена на всех курсах. В программу педагогической практики входит наблюдение учебно-воспитательного процесса, анализ преподавания, собственные уроки (от одного до серии). Руководят школьной практикой специально подготовленные учителя. Одним из звеньев педагогического образования является последипломная стажировка (induction). Обычно она предусматривает прикрепление молодого учителя к опытному наставнику – преподавателю.

В ходу альтернативные программы педагогического образования. Они предусматривают обучение без отрыва от деятельности в школах, когда студенты – выпускники выполняют полноценную нагрузку учителя.

Отличное освоение дисциплин психолого-педагогического

знания (оценка А) соответствует около 3,9 кредитам.

Наиболее общие критерии деятельности по педагогическому образованию в США содержат шесть стандартов NCATE (2008 год). 48 штатов из 50 в той или иной мере учитывают эти стандарты при подготовке учителя. Стандарты содержат следующие позиции: знания, умения и установки будущих учителей; системы диагностики, мониторинга и оценки; педагогическая практика; учет культурного многообразия; квалификация, качество труда и профессиональный рост преподавателей; управление и материальные ресурсы [А.М. Сидоркин (2013)].

Великобритания. В британских вузах учебные дисциплины, в зависимости от назначения, объединены в блоки: профессионально-педагогический, специальный, общеобразовательный. Выделен также раздел «Педагогическая практика». Профессионально-педагогическая подготовка, на которую отведено около 50 % учебного времени, включает три главных компонента: дисциплины психолого-педагогического цикла, профессиональный курс и педагогическая практика в школе. В центре профессионально-педагогического образования – интегрированный курс, состоящий в большинстве случаев из следующих разделов: принципы образования; педагогическая психология; социальная педагогика. В курс включены темы: философия педагогики, психология, педагогическая социология, методика обучения, история педагогики, сравнительная педагогика, школьная гигиена, школоведение и др. В основе профессионального курса (40 % учебного времени) лежит идея интеграции академической и профессионально-педагогической подготовки за счет включения методических материалов в программы академических дисциплин. Как правило, профессиональный курс включает дисциплины общего академического профиля: английский язык, математика, география, история – всего до 8 дисциплин. Особое внимание уделяется основному предмету, который в будущем станет преподавать студент: английский язык и литература, математика, религия, домоводство и пр. (на это отводится до 25 % учебного времени). В общеобразовательном блоке центральное место занимает обществоведческий цикл предметов. Велик уровень элективности программ. Например, программа Лондонского института педагогики предлагает ежегодно до четырнадцати элективных предметов.

Педагогическая практика и стажировка будущих учителей начинается до изучения теоретических дисциплин психолого-педагогического цикла. Продолжительность практики составляет

в колледжах 29 недель, на педагогических отделениях университетов – 18–19 недель. Она состоит из наблюдений педагогического процесса, нескольких уроков под руководством опытных учителей – менторов (mentors) и преподавателей вузов – тьюторов (tutors). После окончания педагогического колледжа студентам необходимо пройти стажировку от полутора до двух лет по месту работы «под присмотром» учителя-наставника.

Германия. Содержание программы, которую должен освоить будущий немецкий учитель зависит как от того, какую дисциплину (дисциплины) он будет преподавать, так и от того, в каком типе общеобразовательной школы он станет работать. Программы образования будущих преподавателей реального училища и гимназий включают изучение 1–2 школьных предметов и методики их преподавания; изучение в качестве основной одной школьной дисциплины по выбору (немецкий язык, английский язык, математика, история, политика, религия и пр.); изучение основ педагогических знаний (введение в педагогику и др.). Будущие преподаватели реального училища в течение 3 лет углубленно изучают 2 специальных предмета и методику их преподавания, а также педагогические науки. В учебный план подготовки гимназических учителей входят традиционные дисциплины: религия, немецкий язык, история, математика, естественные науки, древние и современные языки. Кроме того, этот план пополнили экономика, социальные науки, педагогика, психология, теория воспитания. Вузы, реализующие программы педагогического образования, предлагают студентам освоить комбинации довольно далеких друг от друга по содержанию предметов, например, физику и искусство, историю и физическую культуру.

Школьная практика осуществляется либо в виде еженедельных посещений нескольких уроков с последующим обсуждением под руководством преподавателей вуза, либо в виде работы в школе во время студенческих каникул. Для будущих преподавателей реального училища по окончании академического курса наступает 1–2-годичная практическая педагогическая стажировка. Практическая подготовка будущих гимназических преподавателей завершается в процессе стажировки (референдиата): знакомство с гимназическим образованием, проведение занятий в классах.

В вузах Германии популярностью при построении программ педагогического образования пользуется концепция стандартов педагогического образования немецкого ученого Ф. Озера (университет Фрибурга). Концепция включает в понятие стандарт педагогического образования «понимание определенного уровня

качества и достижения его оптимальным путем». Речь идет об идеальном уровне, которого достигают учителя не полностью, но в той или иной степени приближения. Сформулировано свыше восьмидесяти стандартов, которые скомпонованы по 12 тематическим группам: 1) Взаимоотношения между учителем и учащимися. 2) Поддерживающее наблюдение (диагностика) и поддерживающие действия. 3) Проблемы дисциплины и ситуации, сопряженные с риском для учащихся. 4) Формирование социальных форм поведения. 5) Сопровождение учебного процесса / Учебные стратегии. 6) Организация учебного процесса и методы обучения. 7) Оценка и измерение уровня достижений. 8) Использование разнообразных средств обучения. 9) Сотрудничество между учителями (работа в команде). 10) Школа и общественность. 11) Самоорганизация и профессиональный рост. 12) Методика обучения предмету [В.К. Загвоздкин].

Франция. Во Франции учебный план профессиональной педагогической подготовки состоит из 4 блоков: 1) общепедагогическое обучение; 2) предметная подготовка и ознакомление с педагогическими технологиями; 3) подготовка к административно-воспитательной деятельности; 4) курсы по выбору. Регулярно появляются новые курсы. К примеру, в 1983 г. в высших педагогических учебных заведениях учрежден диплом по специальности «управление и информатика». На педагогическую школьную практику в общей сложности в вузах отводится до 24 недель. В практику входит самостоятельная работа в базовом общеобразовательном учебном заведении в течение выпускного семестра. В институтах подготовки учителей (факультеты классических университетов) программа содержит такие обязательные модули как: философия и воспитание, психология, новые исследования в системе воспитания и т. д. В педагогической магистратуре в течение двух лет обучения на практику отводится 3 недели на первом курсе и 7 – на втором. При этом в течение 4-х недель студент скорее сочетает работу с учебой, а не наоборот. На втором курсе магистратуры, после сдачи первого государственного экзамена, студент работает 4 дня в неделю в школе и получает заработную плату.

Китай. Типичный педвузовский учебный план в Китае предусматривает получение базового общекультурного уровня и профессиональную подготовку. При обучении в педагогическом вузе для получения диплома учителя необходимо набрать 55 кредитов: марксистская теория, иностранный язык, информатика, спорт, военная подготовка, язык и литература (первый модуль) – 43 кредита; язык, гуманитарные дисциплины, общественные науки, естествознание, педагогика и психология (второй модуль)

– 12 кредитов.

Япония. Программы подготовки японского учителя состоят из педагогического и специального циклов. Их содержание варьируется в зависимости от учебного заведения. Но есть и общие черты. Педагогический курс состоит из обязательного и элективного обучения. Стандарт педагогического курса включает следующие дисциплины и виды деятельности: 1) основы педагогики (психология обучения и развитие, управление образованием, методы и технические средства обучения); 2) содержание и методика обучения (изучаются предметы по программам тех ступеней школы, где будет работать будущий учитель); 3) проблемы нравственного воспитания; 4) курсы по интересам, выходящие за пределы обязательной программы педагогического образования (философия воспитания, история педагогики, сравнительная педагогика, социальная педагогика, школоведение и пр.); 5) вопросы управления школой и профессиональной ориентации; 6) педагогическая практика.

Педагогическая практика длится от 2 до 6 недель в базовых школах при вузах.

Для получения диплома необходимо заработать определенный минимум баллов (кредитов). Так, будущему учителю начальной школы следует набрать не менее 41 кредита. Эта сумма складывается следующим образом: минимум баллов по первому разделу стандарта педагогического курса – 12, по 2-му, 3-му, 4-му разделам – 22, по 5-му разделу – 2, по 6-му – 5.

Организация и методы педагогического образования. В педвузах основными видами аудиторных занятий остаются лекции и семинары. Особенно привержены такой организации обучения в России и Японии. Есть специфические традиции. К примеру, в Великобритании практикуются занятия студентов с персонально прикрепленными преподавателями – тьюторами. Такие занятия создают прочный контакт между учащимися и преподавателями. Тьюторы не только передают знания, но и учат самостоятельно действовать и мыслить.

Предпринимаются попытки обосновать и практиковать нетрадиционные организацию и методы педагогического образования. Так российский ученый В.А. Сластенин предлагает поощрять проблемное обучение, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, в процессе преодоления трудностей, связанных с усвоением знаний: рекомендуется в процессе преподавания проектировать конфликтные педагогические ситуации и искать выход из них. Немецкие педагоги К. Зейхер и К. Тейтельбаум говорят о необходимости путем персонализированного и индивидуально ориентированного педагогического образования

обеспечить глубокие и обширные знания, которые «помогут учителю вовлечь ученика в сложный познавательный процесс» [K. Zeichner, K. Teitelbaum (1982)].

Популярность приобретают новые технологии обучения будущих педагогов: дискуссии, моделирование, ролевые игры, микропреподавание, технические средства, бригадно-индивидуальное обучение, взаимное обучение, модульное обучение и пр. При моделировании и ролевых играх студенты могут изображать школьный класс. Микропреподавание означает создание маломасштабной ситуации со всеми компонентами обучения. На курсах педагогического мастерства уделяется внимание шлифовке речи, предлагаются позитивные модели общения. Например, рекомендуют обращаться к школьнику с просьбами в следующих формулировках:

«Попробуй, это интересно и должно тебе понравиться», «Тебе это пригодится», «Если ты это сделаешь, будешь чувствовать себя хорошо» и пр. Одновременно предостерегают от слов, которые могут вызвать негативную реакцию ребенка: угроза наказания, ссылка на собственный авторитет, апелляция к долгу, ответственности перед сверстниками и пр.

В рамках инновационных программ в некоторых вузах США проводят аттестацию студентов с помощью компьютерных программ. Компьютерная аттестация разбита на несколько этапов. У первокурсников пытаются определить, обладают ли они достаточными базовыми знаниями, верно ли ими выбрана будущая профессия. На предпоследнем курсе компьютер «беседует» со студентами, ставя общеобразовательные и педагогические проблемы. И, наконец, выпускникам предлагается проверить академические и педагогические знания и умения (например, при разборе ситуации, с которой может столкнуться школьный учитель). В США применяют также виртуальные педагогические практики в режиме on line.

В педагогических колледжах Англии прибегают к персонализированному обучению, суть которого состоит в том, что материал курса разбивается на фрагменты. Студент самостоятельно изучает учебный материал и, решив, что овладел им, выполняет «тест готовности»; переход к очередному фрагменту возможен лишь после высокой оценки за предыдущий. Модульное обучение, которое также практикуется в Англии, отличается от персонализированного, в частности тем, что предусматривает групповые занятия.

Повышение квалификации. Важной условием профессиональной готовности учителя остается повышение квалификации. Система повышения квалификации учителей

включена в «пожизненное (возобновляемое) образование» (lifelong (recurrent) education). В таком контексте подготовка учителя рассматривается как целостный процесс, вне жёсткой связи со способом получения образования. Акцент переносится с преподавания на учение. В педагогическое образование наряду с повышением квалификации включается воздействие социальной и профессиональной среды. Выдвигается тезис о том, что стабильный успех педагога зависит от опыта «реальной жизни», знания того, что происходит за пределами учебного заведения.

Россия. В России функционирует многоуровневая разветвленная система повышения квалификации и переподготовки учителей. Основную роль играют институты усовершенствования учителей (ИУУ), научно-методические центры. Имеются методические объединения, курсы учителей-предметников при педагогических университетах. Учреждения организуют конференции, курсы, открытые уроки, семинары, совещания учителей, педагогические чтения. Слушатели обсуждают доклады, знакомятся с опытом учебных заведений, осваивают инновационные, технические методы и средства обучения. Программами предусматриваются изучение психолого-педагогических проблем, научно-методическая подготовка. Большая часть учебного времени отведено на изучение теории, остальные часы – на практические и семинарские занятия. ИУУ могут самостоятельно корректировать программы.

Состав преподавателей в центрах повышения квалификации формируется из ученых, преподавателей вузов, лучших учителей. В повышении квалификации учителей принимают участие педагогические институты и университеты. При них организуются семинары, конференции, школы для учителей. Накоплен целесообразный опыт повышения квалификации учителей. Так в Екатеринбурге работают по планам, которые предусматривают для молодых педагогов выездные семинары, курсы, практикумы, тренинги на базах отдыха. К примеру, на выездных семинарах начинающих учителей консультируют по проблемам классного руководства, анализируют возникшие трудные ситуации, проводят юридические консультации. В школах начинающим учителям вручают педагогические шедевры: «Как любить детей» Я. Корчака, «Сердце отдаю людям» В. Сухомлинского, «Педагогическую поэму» А. Макаренко и пр.

Федеральными программами развития образования (19921993) предусмотрено модернизировать систему повышения квалификации учителей. В послании президента России Д.А. Медведева «Наша новая школа» (2009 г.) предлагалось внедрить обязательные курсы переподготовки и повышения квалификации

на базе лучших вузов и школ.

США. Повышение квалификации учителей предусмотрено федеральными программами, а также программами в отдельных штатах и учебных заведениях. Правительство выделяет стипендии для учителей, занимающихся научными исследованиями. Отличившихся торжественно чествуют в Белом доме.

Наиболее масштабные усилия в направлении подготовки новых учителей предпринимает Педагогический институт при Стэнфордском университете. Была сделана попытка увязать процесс сертификации или лицензирования учителей с обучением по программам в колледжах или университетах, утвержденным Комиссией по обеспечению качества образования.

В учебных заведениях преподаватели прибегают к посещениям, обсуждениям и оцениванию уроков своих коллег. Существует практика наставничества, когда опытные педагоги консультируют молодых учителей. Практикуется деятельность учительских объединений, педагогических команд, где занимаются обменом методического опыта, профессиональным тренингом и т. д. Учителей периодически собирают на семинары, где знакомят с различными методиками обучения. Ежегодно учителя независимо от стажа, опыта и заслуг обязаны посетить такие семинары в течение как минимум сорока часов. Качество работы учителя (Professional development) оценивается в том числе по тому, как он повышает свою квалификацию. На практике этот показатель считается тем лучше, чем больше семинаров учитель посетил в течение года.

Как пишет американский педагог Маделен Хантер, повышение квалификации американского учителя должно превратиться из «эклектической смеси» идей и курсов в стройную, полномасштабную и профессиональную программу, где последовательно использованы результаты новейших педагогических исследований. По мнению той же Хантер, руководители учебных заведений нуждаются, по крайней мере, в двухлетней специальной систематической переподготовке.

В своем большинстве американские учителя заканчивают заурядные колледжи, где, как правило, посещали не самые сложные занятия. Такие учителя, не обладая достойным базовым профессиональным образованием, извлекают немного пользы при повышении квалификации.

Великобритания. Система повышения квалификации учителя в Великобритании призвана содействовать развитию педагога от «новичка» до «эксперта». Курсовая система преподавания уступает модели «повышение квалификации, ориентированной на потребности школы» (school-focused in-

service education model). Модель нацелена не столько на индивидуальные запросы слушателей, сколько удовлетворение нужд конкретных школ. Происходит более тесная интеграция внеаудиторной и аудиторной форм обучения. Преподаватели в учреждениях повышения квалификации все чаще играют роль консультантов, организаторов творческой работы учителей. Применяются активные методы обучения. Учебный процесс нередко переносится в школу.

Китай. В школах Китая начинающий учитель обязан посещать мастер-классы своих коллег, анализировать уроки вместе с опытными профессионалами, участвовать в конкурсах молодых учителей. Государственным планом (2011) среди мер, инициирующих повышение квалификации педагогов, определена выработка четких квалификационных нормативов при приеме их на работу. Учителя начальных и средних школ должны регулярно подтверждать свою квалификацию. С этой целью отделы образования на уровне провинций организуют единые экзамены, где выдают сертификаты, подтверждающие квалификацию учителей. Особое внимание уделено выработке квалификационных критериев при назначении на должности директоров школ и стимулированию их к повышению профессиональной компетентности.

Япония. В Японии, согласно официальному порядку, учителю надлежит систематически менять место службы, чтобы постоянно быть в профессиональной форме, совершенствовать свое мастерство. Учителя обязаны посещать уроки коллег. Министерство образования регулярно организует курсы для директоров и старших преподавателей государственных школ, семинары для ведущих учителей, зарубежные стажировки преподавателей, курсы для начинающих учителей. Некоторые учителя получают стипендии для продолжения образования в магистратуре и докторантуре. В 2004 г. установлена жесткая зависимость карьеры учителя от результатов занятий по повышению квалификации. Учителя, не получившие сертификат о повышении квалификации, считаются профессионально не пригодными и отстраняются от работы в школе.

3.4. Мультикультурный преподаватель

Мультикультурализм как вызов современному педагогическому образованию. Будущий учитель воспитывается не только в стенах учебных аудиторий. В ведущих странах мира предусматривают инициацию толерантных взаимоотношений между студентами разных национальных групп, населяющих университетские городки. В студенческой среде следует приобретать навыки поведения, основанного на понимании, терпимости, диалоге, компромиссе, самоуважении и уважении окружающих. Необходимо приноравливаться к особенностям каждого студента как субъекта воспитания, имея в виду, что образование означает не только приобретение профессиональных знаний и умений, но и индивидуальную этнокультурную идентификацию. Перспективно при этом оказание студентам психотерапевтической поддержки для лучшего понимания различий культур и этносов.

Российские и зарубежные ученые при формулировании педагогических принципов, которым должен следовать учитель, особо выделяют приверженность идеям уважения и диалога культур. Так английский педагог Т.Е. Келли ставит при определении модели учителя на первое место толерантность понимаемую как расовая, национальная терпимость, признание права других людей на самостоятельность политических взглядов и пристрастий, мировоззренческих идеалов, уважение их интересов, ценностей и убеждений, вкусов и суждений. Его соотечественник и коллега Э. Чоун подчеркивает, что подобный принцип подразумевает равное отношение учителя ко всем ученикам, невзирая на их национальность, расовые различия, пол, способности, одаренность, материальное положение [см.: Г.А. Андреева (2002), с.41]. Китайский ученый Шонг Кикуань надеется, что в школу придет «мультикультурный учитель», открытый культурному разнообразию своей страны. Жагдиш Гундара – английский педагог с индийскими корнями уверен, что в мультикультурном европейском обществе востребован «интеркультурный учитель», готовый к преодолению расизма в учебных программах [Jagdish S. Gundara]

От учителя, работающего в многонациональном классе, требуются, с одной стороны, определенная общая профессиональная подготовка, а, с другой, понимание культурного многообразия. Мультикультурный учитель должен быть готов действовать с учетом особенностей многонациональных классов. Ему следует не забывать, что его

ученики, будучи представителями различных этнокультурных групп, обладают специфическими характеристиками и в силу этнокультурных особенностей по-своему воспринимают стиль поведения учителя, что влияет на результаты их воспитания и обучения. Не менее важно владение педагогом технологиями воспитания в условиях многоэтнической и многокультурной среды. Быть ли учителю отрешенным от личных эмоций исполнителем идеалов мультикультурного образования, или сделаться послом таких идеалов, внося в педагогический процесс личное отношение к вопросам межнациональных отношений? Ответ можно отыскать у российских классиков педагогики, например у А.С. Макаренко, который страстно и последовательно воспитывал в своих питомцах неприятие национализма.

Мультикультурный учитель должен ощущать свою причастность к интеллектуальной элите, высокой культуре, духовным ценностям свободы и ответственности, обладать способностями одновременно учить и воспитывать, творчески реализовывать теоретическую подготовку, быть открытым и толерантным к разным культурам. Учитель должен любить своих учеников, независимо от этнической, культурной, религиозной принадлежности. Личностные качества мультикультурного педагога должны находиться в гармонии с профессиональными знаниями и способностями.

Программа педагогического мультикультурного образования наряду с общими педагогическими компетенциями должна формировать профессионально-личностные качества учителя и качества, позволяющие эффективно работать в многонациональном классе. Перспективный метод такого педагогического образования – проблемное обучение, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, при преодолении определенных трудностей в их понимании. Будущий учитель должен обучаться, соприкасаясь с проблемами мультикультурализма, с которыми ему предстоит столкнуться в школе. Получая педагогическое образование, студентам надлежит систематически анализировать различные конфликтные ситуации межнационального общения, искать выход из них на путях межкультурного диалога.

Существует несколько моделей ориентации содержания высшего образования на мультикультурную подготовку. Парциальная модель предполагает включение идей поликультурности во все темы учебных курсов. Модульная модель означает наличие отдельных тем поликультурной направленности в том или ином учебном курсе, возможность применения особых – нормативных или элективных – курсов по

вопросам поликультурного образования. И, наконец, интегративная модель – это интегративный учебном курс, где представлены сведения из различных областей знаний, педагогические в том числе, относительно мультикультурализма [Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова (2003)].

Разумеется, подготовка мультикультурного учителя не заканчивается с окончанием высшего учебного заведения. Школьные педагоги должны систематически приобретать и обновлять специально структурированные компетенции в теории и практике поликультурного образования. Речь идет об овладении соответствующим методологическим аппаратом; расширении представлений об образовании как мультикультурном феномене; знакомстве с идеями, содержанием, моделями и методами образования в многокультурном социуме. При повышении квалификации преподавателей надо учитывать особенности той или иной поликультурной образовательной среды, в которой работают учителя.

При подготовке мультикультурного учителя профессорско-преподавательский корпус сталкивается с существенными трудностями. Ведь дело приходится иметь со студентами, чьи этнотрадиции существенно различаются, что порождает случаи дискриминации, ксенофобии, недопонимания ценностей инокультур.

Между моделями и реальной подготовкой мультикультурного учителя существует заметная разница. Идеал педагога-универсала вряд ли в ближайшие годы может стать реальностью (к примеру, сомнительно, что каждый учитель станет, по крайней мере, билингвом). Но нужно также подчеркнуть, что невыполненными остаются и вполне достижимые требования педагогического образования в духе межкультурного диалога.

На практике в педагогическом образовании проблемам межкультурного образования не уделено сколько-нибудь регулярного внимания. Отсутствуют система научно-педагогических разработок, фрагментарна соответствующая учебно-воспитательная работа. В результате значительная часть корпуса учителей за рубежом, как и в России, не готова к эффективной педагогической деятельности в мультикультурной среде. Многие преподаватели закрывают глаза на педагогические проблемы и трудности, возникающие в многонациональных классах.

Во многих странах растет понимание необходимости масштабной педагогической подготовки в духе мультикультурализма. Важнейшим условием подобной подготовки рассматривается учёт расового и этнического

многообразия и соответствующих различий интеллектуальных, мировоззренческих ориентиров студентов. Соответственно пересматриваются учебные программы, методы обучения, совершенствуется профессионализм преподавателей в высшей школе.

Россия. Перед высшими учебными заведениями России стоят задачи готовить педагогические кадры, готовые эффективно развивать и обучать учащихся многонациональных школ. Достижение таких задач облегчается давней традицией российского учителя рефлексировать в условиях мультикультурного социума. Следует поощрять стремления будущих учителей приобретать знания, умения, развивать способности, необходимые для деятельности в многонациональных учебных заведениях. От российского учителя требуются, с одной стороны, определенная общая профессиональная подготовка, а, с другой, понимание и признание культурного многообразия. Российские учителя должны быть готовы работать с учетом особенностей многонациональных детских коллективов.

Педагогические вузы и классические университеты должны готовить учителей, которые в состоянии организовать в общеобразовательных учебных заведениях диалог культур. В программах переподготовки учителей наряду с раскрытием в культурах российских народов общих элементов и традиций, приобщением к мировой культуре, развитием толерантного отношения к инокультурам, должно одновременно присутствовать внимание к культурным особенностям и запросам тех или иных регионов многонациональной России.

Воспитание и обучение в духе межкультурного диалога становится постепенно одной из целей вузовского образования. Речь идет о подготовке дипломированных специалистов, способных к успешной деятельности, в том числе и в учебных заведениях, в условиях культурного многообразия, обладающих навыками гуманного межнационального и межкультурного общения. Поликультурной подготовкой преподавателей занимаются учреждения высшего и среднего педагогического образования Вопросы поликультурного образования включены в учебные программы, которые самостоятельно предлагают отдельные вузы. Эти вопросы присутствуют, например, в курсах по сравнительной педагогике, спецкурсах этнокультурной направленности в Московском педагогическом государственном университете, Поморском государственном университете, Пятигорском государственном лингвистическом университете, Сахалинском государственном университете. Появились

педагогические заведения среднего специального образования, где целенаправленно занимаются подготовкой студентов для деятельности в многоэтнической и многокультурной среде: колледжи поликультурного образования в Сочи (2001) и Дудинке (2002). Так, в Сочинском колледже предлагался двухлетний курс подготовки социальных педагогов для работы с детьми иммигрантов.

Модернизация педагогической подготовки в духе межкультурного диалога означает, прежде всего, реформы содержания образования: введение новых программ специализаций, спецкурсов.

«Программой модернизации педагогического образования» (2003) в числе первоочередных мер названы разработка и апробация учебного курса «Педагогическая деятельность в полиэтнической и поликультурной среде».

Программы высшей школы содержат определенный потенциал поликультурного образования. Использование таких программ может оказаться началом, фактором и предпосылкой масштабного осуществления такого образования. Соответствующая тематика заложена в Государственных образовательных стандартах профессионального высшего образования (ГОС ВПО). Программами по педагогике и психологии предусматривается овладение такими понятиями как культурная самоидентичность, этническая и национальная культура, идеал совершенного человеке в различных культурах, культуросообразность в воспитании, национальное своеобразие воспитания и др. Так, курс «Педагогика» позволяет уяснить, что основой воспитания и обучения является многообразная общенациональная культура. Курс «Истории педагогики и образования» дает возможность проследить связь педагогических идей и школьно-образовательных институтов в мире и в собственной стране, воспитывает уважительное отношение к отечественному педагогическому наследию, которое сформировано усилиями культур и народов России. Курс «Общая психология» позволяет изучать расовые, социокультурные и прочие качественные характеристики индивидуальных субъектов поликультурного воспитания, вариативность психологических механизмов межэтнического взаимодействия, приобретать навыки толерантного поведения для такого взаимодействия и т. д.

С задачами поликультурного образования перекликаются программы «университетских» специальностей. Многие из них содержат существенный потенциал для такого воспитания. При преподавании философии, культурологии, истории, социологии и

политологии предлагается создавать мировоззренческую основу осмысления мультикультурализма через понятия культура, многообразие культур, диалог культур, культуры Востока и Запада и др. Изучение иностранных языков позволяет формировать межкультурную компетенцию и навыки межкультурной коммуникации. и т. д. Программы по философии, истории, культурологии, социологии, политологии, социальному прогнозированию содержат материалы о субъектах многонационального социума, позволяют выработать активную позицию по проблемам взаимоотношений этих субъектов. дают множество поводов для воспитания этнического и гражданского самосознания, личностного осмысления как субъекта этнокультурной группы и многонационального гражданского общества, уважения различных гносеологических воззрений. В этих программах открывается культурная картина мира и общей судьбы народов России, усваиваются понятия культура, межкультурные коммуникации, этнические и национальные культуры, интернационализм, национализм и пр.

Программы общего академического и психолого-педагогического образования в высшей школе не позволяют, тем не менее, сколько-нибудь полно решать задачи воспитания в духе межкультурного диалога. Часто такие задачи понимаются в урезанном виде. Для примера сошлемся на План полиэтнического и поликультурного направления педагогической работы Чувашского государственного университета. В Плане проектируются по преимуществу встречи и контакты с представителями культуры и науки зарубежья – Италии, Германии, США. Тем самым игнорируется необходимость опоры в первую очередь на межкультурный диалог в отечественном социуме.

К числу учреждений, где занимаются поликультурной подготовкой учителей в рамках системы повышения квалификации, относятся: Московский государственный университет, Московский институт повышения квалификации работников образования (МИПКРО), Институт повышения квалификации работников образования (ИПКРО) республики Саха, Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения педагогических кадров (ИППК), Курсы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в Ижевске, Самарский областной ИПКПРО и др.

Так кафедра этнологии МГУ ежегодно выпускает 20–25 педагогов, получивших знания по межнациональному образованию. Центр межнационального образования МИПКРО

организует курсы для работников московских школ с этнокультурным компонентом, инструктивные занятия по взаимодействию этнических культур и использованию русского языка как иностранного. Международный центр при ИПКРО в Якутии планирует путем стажировок и курсов для учителей давать знания по вопросам поликультурной идентификации личности, знакомить с понятиями и представлениями о поликультурной среде, спецификой поликультурного воспитания в ведущих странах и регионах. Хабаровский ИПППК в 2005 году организовал научно-практическую конференцию, где обсуждалась проблема поликультурного воспитания в пограничных районах Российской Федерации.

Реформы российского педагогического образования в направлении мультикультурализма назрели давно, поскольку сколько-нибудь солидная профессиональная готовность будущих учителей к педагогической деятельности в мультикультурной и полиэтнической среде попросту отсутствует. И хотя у большинства студентов проявляется позитивная тенденция в межэтническом взаимодействии, эмоциональная готовность к сотрудничеству с людьми других национальностей, будущим педагогам часто присущи взгляды, резко противоречащие идеалам поликультурного образования. Некоторые, к примеру, ставят знак равенства между национализмом и патриотизмом.

В России мало что делается для отработки и апробации методик поликультурного образования, которыми должны овладевать будущие учителя. Большинство педагогических кафедр пока не стали инициаторами внедрения таких методик. Островками в море педагогического образования выглядит практическая деятельность нескольких вузовских кафедр и институтов по повышению квалификации учителей, где ведется подготовка поликультурного преподавателя. Значительная часть российского корпуса учителей не готова к эффективной педагогической деятельности в многонациональных школах. Работники школы зачастую закрывают глаза на конфликты, проблемы и трудности, возникающие в учебных заведениях из-за слабой профессиональной готовности учителя к такой деятельности. Многие учителя не в состоянии представить этническую характеристику классов, не могут дать внятного определения понятия «мультикультурность», сформулировать специфические технологии поликультурной поддержки учащихся. Только часть из них прибегают на занятиях к примерам, характеризующим национальные и этнокультурные особенности региона. Как показывают выборочные мониторинги, лишь 20 % из числа опрошенных учителей оказались в состоянии представить

этническую характеристику классов. 36 % прибегают на занятиях к примерам, характеризующим национальные и этнокультурные особенности региона. 27 % не смогли дать внятного определения понятия «мультикультурализм». 45 % не сумели назвать специфические технологии поликультурной поддержки учащихся. Около 50 % не владеют методиками воспитания и обучения в многонациональном классе [О.В. Гукаленко (2003)].

США. Установки мультикультурализма оказались в числе приоритетов образования будущих американских учителей. Они созвучны их потенциальной работе в условиях мультикультурного социума. Предусмотрена организация соответствующей профессиональной подготовки и переподготовки на общенациональном уровне, в отдельных штатах и учебных заведениях. «Национальный Совет по аккредитации учительского образования» (National Council for the Accreditation of Teacher Education) (1986), определив мультикультурализм педагогического образования как социальную, политическую реальность, предложил развивать «обучение представителей разных национальностей, этнических групп на основе диверсифицированных программ». Предусмотрены несколько условий соответствующего педагогического образования: учет расовой, этнической принадлежности студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп; отражение культурной мозаики в учебных планах, при контроле выполнения учебных планов, действиях профессорско-преподавательского состава, оценке результатов обучения; создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском сообществах.

«Американской Ассоциацией колледжей и университетов» в 1990-х гг. выработаны документы, предусматривавшие, в частности, «глубокое и сравнительное изучение национальных различий в обществе». Предлагается развивать способности студентов эффективно снимать межнациональные конфликты. Указывается, что учебные программы должны учитывать природу расовых и этнических различий в студенческой среде, содействовать справедливости и уважению различных национальностей. В университетах рекомендуется ослаблять межнациональное напряжение в духе уважения этнического многообразия. Как жизненно важная для будущих наставников рассматривается задача научиться толерантно воспринимать идеи, ценности различных культур: «Не следовать этому – значит сохранять ущербный мир, где доминируют распри и межнациональная рознь». Авторы призывают руководство высших

учебных заведений осознать растущее многообразие общества, важность воспитания толерантного отношения к подобному плюрализму во имя общественного блага. Признавая, что значительная часть вузовской администрации без энтузиазма относится к идее мультикультурализма, составители документов указывают на мультикультурное образование как источник прогресса высшей школы.

Пересмотр учебных программ в духе мультикультурализма в американский университетах происходит поэтапно. Поначалу ревизия программ осуществлялась в виде создания «добавок», либо «специальных тем», которые предлагались наряду с традиционными программами. С конца 1960-х гг. во многих университетах начали вводить программы по изучению историко-культурного наследия основных расовых и этнических групп. На исходе 1980-х гг. в колледжах и университетах насчитывалось до 250 специальных курсов, посвященных субкультурам афроамериканцев, испаноязычных, индейцев, азиаамериканцев и пр. При ряде университетов созданы факультеты и кафедры по изучению малых этнокультурных групп.

Инициаторами внедрения мультикультурного образования в вузах становятся лучшие университеты. Некоторые университеты предпринимают попытки не ограничиваться «добавками», а реструктурировать программы под углом идей мультикультурализма. Известность в университетских кругах получил, например, Гарвардский курс «На перекрестке культур». Наряду с отдельными курсами – «История черного населения» (Портлендский университет), «Этнические курсы» (университет штата Орегон) и т. п. – появились модульные учебные курсы мультикультурной направленности – «Культурное разнообразие» (Западно-Орегонский университет), «Мультикультурное образование» (университет Аляски), «Разнообразие культур и всемирное сознание» (Линн-Бентонский колледж), «Различие, власть и дискриминация» (Университет штата Орегон). Модули составляются из множества микрокурсов: сравнительная культурология, аборигены Северной Америки, литературы Азии, Африки, Латинской Америки т. д. Выбор одного микрокурса обязателен; на его изучение отводится около 40 академических часов. Дидактическая установка подобных модулей – изучение «диверсификации высшего образования и американского общества на началах мультикультурализма».

В ряде университетов идеи воспитания в духе мультикультурализма заложены в традиционные нормативные программы. Так, в университете Аляска программы по литературе и истории предусматривают обращение к произведениям

писателей – представителей различных культур. В университете штата Орегон курс истории США форматирован таким образом, чтобы не изучать события и факты лишь с точки зрения евро-американской исторической школы. Например, следовало показать, что если для белых колонистов освоение дикого Запада было способом экономического развития, то аборигенам-индейцам колонизация несла угрозу для жизненного уклада и геноцид.

Особую роль в мультикультурном образовании американские университеты отводят студенческим и профессорско-преподавательским кампусам (городкам). Выполнение подобных установок рассматривается как одна из важных педагогических реформ. «Цели реформы высшего образования на основе мультикультурализма состоят в изменении содержания и процесса обучения. Во-первых, учебные программы должны знакомить с опытом различных социумов. Во-вторых, должны учитываться различия студентов в знаниях и стиле обучения. В-третьих, обучение должно быть тесно связано с культурной средой. И, наконец, в-четвертых, при трансформации высшего образования мы должны признать особую роль создания педагогического климата в университетских кампусах», – пишут в этой связи профессора университета штата Орегон Дж. Ли и Р.Л. Уорнер [J.Lee R.L. Warner (2004)].

Ряд университетов и колледжей накопил интересный опыт в таком направлении. Так в кампусе университета штата Орегон действуют культурные центры афро-, азиа-, латиноамериканцев, аборигенов-индейцев. В центрах знакомят с теми или иными культурами, обсуждают и празднуют современные события и исторические вехи этих культур. Центры оказываются средой толерантного и доступного общения представителей разных культур, обладающих неповторимыми достоинствами, генерируют в обстановке межнационального диалога доброжелательный и гостеприимный климат уважения.

Преодолению стереотипов этноцентризма, пониманию культурных и расовых различий содействует также внеучебная общественная деятельность студентов, в частности т. н. обучение действием (service learning). К примеру, согласно одному из проектов service learning студенты побывали на американо-мексиканской границе, чтобы наглядно понять проблемы мексиканских иммигрантов.

Ряд педагогических колледжей и педагогических отделений университетов США занимается подготовкой действующих учителей к деятельности в мультикультурной среде. Так, на курсах «Центра мультикультурного образования» Университета

штата Вашингтон учителя изучают психологические механизмы преодоления этнической нетерпимости, способы поощрения мультикультурного образования. Йельский университет совместно с общеобразовательными школами Нью-Хейвена организовал институт по подготовке учителей к деятельности в многонациональном классе. В 1999–2001 гг. институтом разработано несколько общих учебных модулей: «Иммиграция и жизнь в Америке», «Раса и этничность в современном искусстве и литературе», «Природа и история дискриминации по этнической и половой принадлежности». Слушателям института предлагается на основе этих дидактических материалов подготовить индивидуальные модули, которые можно использовать в учебном процессе.

Принципиально новым способом педагогического образования в духе межкультурного диалога является создание мультикультурной образовательной среды с использованием Интернета. Среди технологий такого рода – «Исследователь виртуальной обучающей среды класса» (The reading classroom explore). Контент этого американского сайта позволяет готовить будущих учителей к профессиональной деятельности, погружаясь в виртуальную атмосферу многонационального класса.

Подвижки в содержании педагогического образования в США в направлении мультикультурализма имеют, впрочем, определенные пределы. Коренной пересмотр пока вряд ли возможен. Слишком значительными остаются мировоззренческие расхождения между доминирующей и малыми культурами в трактовках истории, политики, экономики и т. д. Несмотря на усилия сторонников мультикультурного образования, соответствующий дидактический материал в программах педагогического образования присутствуют фрагментарно, подается чаще в виде факультативов, вне содержания нормативных учебных дисциплин. По подсчетам ученых США, только 20 % американских учителей хотят работать в мультикультурной среде, 40 % считают себя неподготовленными к подобной работе.

Канада. В Канаде учебные программы мультикультурного типа внедряются в педагогических вузах и классических университетах. Внедрение происходит в значительной мере под воздействием культурно-исторических традиций различных национальных общин («культур наследия») Программы и организация высших школ в известной степени отражают интересы отдельных культур как носителей собственных образовательных ценностей и многокультурной общности. К примеру, в таком направлении действует Индейский

федеральный колледж университета Рейджина (провинция Саскачеван), предназначенный для индейцев как одной из автохтонных «культур наследия». В колледже ежегодно обучается до трехсот индейцев. Это возглавляемое индейцами уникальное учебное заведение ориентировано на предоставление высшего образования автохтонам. Успешные выпускники приобретают степень бакалавра по истории культуры, искусства и образования индейцев и получают возможность работать учителями в общеобразовательных учебных заведениях.

Западная Европа. В отдельных странах Западной Европы делаются нерегулярные попытки организовать подготовку педагогов для деятельности в многонациональной среде. Так во Франции в течение 1975–1984 гг. было созданы 20 профессионально-информационных Центров подготовки преподавателей французского языка к школьной адаптации детей-мигрантов (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (CEFISEM).). В этих центрах учителей приобщали к межкультурному подходу в образовании. В 1986 г. Центры были закрыты. В университетских институтах подготовки преподавателей (Des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)), при учебных округах и в «Миссиях подготовки персонала национального образования» (des missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) в 1980-1990-х гг. организуют учебные курсы, рабочие группы по вопросам культуры иммигрантов и взаимодействия учителей и родителей школьников-иммигрантов. Цель такой деятельности заключалась в том, чтобы повысить эффективность образования, организуя ознакомление преподавателей с культурой иммигрантских общин.

В Западной Европе в большинстве случаев мультикультурной подготовкой учителя занимаются лишь отдельные университеты. Можно в этой связи упомянуть международную магистерскую программу на педагогический факультете университета Улу (Финляндия) (1990-е гг.). Программа рассчитана на подготовку к педагогической деятельности в разнородных по национальному и культурному составу начальных школах. Программа состоит в числе прочих из следующих занятий и модульных курсов: «Финские язык, история, религия»; «Системы образования и культуры России и стран Балтии», «Системы образования и культуры Скандинавских стран», «Педагогическая политика и системы образования в Европе». Предусмотрены также элективные и продвинутые курсы «Развитие личности в культурном контексте», «Сравнительная педагогика», «Последствия глобализации и образование», «Мультикультурное

образование»; углубленный курс иностранного языка; стажировка в многонациональных классах Финляндии и за рубежом.

В целом масштабы подготовки мультикультурного учителя в Западной Европе довольно ограниченные. Модернизация высшей школы в духе интеркультурного образования не стала сколько-нибудь выраженной тенденцией. Показателен мониторинг 13 основных педагогических институтов в 4-х языковых регионах Швейцарии (1999): выяснилось, что во всех этих институтах пренебрегают проблематикой кросс-культурализма [C.E. Allemann-Ghionda e.a. (1999)]. В том, как невелико внимание к проблеме интеркультурного педагогического образования во Франции, имел возможность убедиться автор на встрече в 2010 г. с преподавателями и студентками Католического института профессионального образования в г. Тэсси (Франция). Интерес к этой проблеме проявила лишь одна из более чем двухсот участниц встречи.

3.5. Результаты и качество высшего образования

Количественные и качественные изменения. В высшем образовании происходят существенные количественные и качественные изменения. На протяжении 2000–2008 гг. количество поступивших в вузы по всему миру увеличилось со 100 до 150 млн.

Таблица 13

Число студентов на 10 тыс. населения (2010 г.) [Образовательные учреждения высшего профессионального образования: Россия в цифрах (2011)]

Страна	Число студентов, млн.	Численность населения, млн.	Число студентов на 10 тыс. населения
США	19,1	312,2	612
Великобритания	2,4	62,2	385
Франция	2,1	65,3	321
Япония	3,9	127,4	306
Германия	2,4	81,8	293
Россия	7,05 *	141,75	497 *

Примечание: для России в таблице приводится абсолютное число студентов, а также отнесенное к 10 тыс. населения с учетом заочного обучения.

Расширение масштабов высшего образования свидетельствует о его возрастающей роли в экономическом прогрессе, обогащении общественных представлений о жизненных стандартах. Рост численности студентов не означает, тем не менее, перспективы предоставления высшего образования всем выпускникам средней школы. Не следует также забывать, что сохраняется проблема социального неравенства при получении качественного высшего образования. Так во Франции – стране с давними демократическим традициями – согласно статистике последних лет только 5 % детей иммигрантов и рабочих идут учиться в университеты [Э. Идальго (3013)].

Дискурс высшего образования свидетельствует о сокращении

стратификации в приобретаемом знании, движении к высоко образованному обществу, члены которого лучше справляются с профессиональными задачами. Высшая школа из питомника исключительно интеллектуальной элиты превратилась в сферу подготовки работников умственного труда в разнообразных областях экономики, науки, культуры, администрирования. Мир труда получает в большем числе специалистов высокой квалификации, прежде всего для наукоемких отраслей промышленности.

Проблема поддержания качества, повышение эффективности высшего образования – одна из ключевых в школьной политике. Высшие учебные заведения на Западе и в России сталкиваются с негативными процессами, когда низок уровень самообучаемости, креативности студентов, среди которых доминируют учащиеся средней подготовки.

Высшие учебные заведения работают с перегрузкой. Количественный рост, увеличение социальной привлекательности высшего образования сопровождаются негативными издержками, прежде всего, снижением качества образования. Должности преподавателей стремятся занять энергичные и предприимчивые люди, которые зачастую равнодушны к качеству обучения студентов. Все более очевидно, что в пределах формальных сроков и структур высшего образования исключено приобретение исчерпывающих знаний, которое требует многолетних усилий. В результате вузы сталкиваются с усилением противоречия между глубиной, широтой образования и скоростью получения соответствующих дипломов, которые должны гарантировать качество высшего образования.

На рубеже XX–XXI вв. в ряде стран мира (Австралия, Германия, Дания, Испания, Китай, Франция, Финляндия, Япония и др.) сформулированы государственные инициативы по достижению выдающихся результатов в высшем образовании с целью ускоренного создания университетов мирового класса. Побеждавшие в конкурсе соответствующих проектов получали значительные ассигнования [Д. Салми, И.Д. Фрумин (2013)].

Способы оценки качества подготовки студентов и эффективности вузов. Качество подготовки студентов и сертификация выпускников вузов оценивается в двух основных вариантах. Первый – традиционные экзамены, которые особенно популярны в России, Франции, Германии, Китае и ряде других стран. Второй вариант – система кредитов, которая применяется, прежде всего, в США. К примеру, американскому студенту для получения диплома бакалавра надо заработать около 160 кредитов. После второй мировой войны кредитная система

принята была в Японии. С конца 1980-х гг. такая система получает распространение в Западной Европе, в начале XXI в. – в Китае и России. Во многих странах (Россия в их числе) применяются оба способа оценивания качества: экзамены и система кредитов.

Для мониторинга качества высшего образования реформируется механизм государственного контроля. В России задачи такого контроля возложены на систему аккредитации и аттестации высших учебных заведений. В США в отдельных штатах действуют особые агентства проверки качества образования; оценивается преемственность программ учебных заведений и федеральных стандартов. Планируется создать федеральный орган, координирующий деятельность агентств. В Англии оценкой качества высших школ занимается Совет по высшему образованию, от результатов оценки зависят размеры государственных субсидий для учебных заведений. Во Франции контроль вузов осуществляет Национальный комитет по оценке деятельности высших учебных заведений.

Рейтинги высших учебных заведений. Для мониторинга качества и эффективности высшего образования формируются международные рейтинги высших учебных заведений. В целом критерии рейтингов выглядят вполне фундаментально. Так составители Шанхайского рейтинга учитывают число нобелевских и филдсовских лауреатов, индекс высокоцитируемых учёных, количество публикаций в престижных научных журналах. Лондонский рейтинг формируется по показателям, которые разделены на 5 категорий: образовательные программы; условия, масштабы, результаты и репутация обучения и научных исследований; уровень цитирования в ведущих научных изданиях; внедрение инноваций в производство: международная состав сотрудников и студентов.

Разумеется, рейтинги не безупречны. Германский ученый У. Тейхлер склонен видеть в них «наихудший способ стимулирования качественной подготовки студентов». По его суждению, рейтинги не отражают анализ качества высшего образования на основе изучения результативности учебной деятельности [U. Teichler]. В самом деле, в методиках Лондонского и Шанхайского рейтингов немало уязвимых мест: фактически, не учитывается качество обучения студентов, отсутствуют показатели по гуманитарным и общественным наукам. Сомнителен и критерий оценки университета по количеству (но не содержанию) опубликованных статей [П.А. Грэм (2011)].

При всех недостатках рейтинги служат стандартными

сравнительными измерителями, позволяющими делать в высокой сепени объективные выводы об эффективности вузов.

Особым признанием в мировом педагогическом сообществе пользуются Шанхайский и Лондонский рейтинги. [Шанхайский рейтинг; Лондонский рейтинг]

Таблица 14

Шанхайский рейтинг 2011 г. ведущих исследовательских университетов мира. [Шанхайский рейтинг]

Место	Вуз	Страна
1	Гарвардский университет	США
2	Стэнфордский университет	США
3	Массачусетский технологический институт	США
4	Университет Калифорнии в Беркли	США
5	Кембриджский университет	Великобритания
6	Калифорнийский технологический институт	США
7	Принстонский университет	США
8	Колумбийский университет	США
9	Университет Чикаго	США
10	Оксфордский университет	Великобритания
----	----------	----------
21	Токийский университет	Япония
----	----------	----------
23	Технологическая школа Цюриха	Швейцария
---	----------	----------
77	Московский государственный университет	Россия
-------	----------	
301–400	Санкт-Петербургский государственный университет	Россия

Таблица 15

Лондонский рейтинг репутации лучших вузов мира (2011 год)

[Лондонский рейтинг]

Место	ВУЗ	Страна
1	Гарвардский университет	США
2	Массачусетский технологический институт	США
3	Кэмбриджский университет	Великобритания
4	Калифорнийский университет Беркли	США
5	Стэнфордский университет	США
6	Оксфордский университет	Великобритания
7	Принстонский университет	США
8	Токийский университет	Япония
9	Йельский университет	США
10	Калифорнийский технологический институт	США
-------	----------	----------
33	Московский государственный универ-ситет	Россия

Не трудно заметить, что в обоих рейтингах доминируют вузы США. В Шанхайском рейтинге, помимо американских, в двадцатке лучших оказались три британских университета. Лучшему азиатскому вузу – Токийскому университету – отведено 21 место; лучшему вузу континентальной Европы – Технологической школе Цюриха – 23 место.

Несколько иной ранжир вузов зафиксирован в Лондонском рейтинге. Однако отличия от Шанхайского рейтинга не существенные. В Лондонском рейтинге США занимают 7 из 10 первых мест. В десятку лучших вошли также британские вузы – Кембридж (3-е место) и Оксфорд (6-е место), а также Токийский университет (8-е место).

Достижение ведущими вузами выдающихся результатов объясняется, по крайней мере, тремя группами факторов: плотной концентрацией талантливых преподавателей и учащихся; значительными материальными ресурсами; эффективным управлением [Д. Салми, И.Д. Фрумин (2013)].

Россия. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2002) констатировалось, что социально-экономический кризис 1990-х г.г. существенно затормозил позитивные изменения, в том числе в сфере высшего образования. Массовое повышение в 1990-х гг. статуса высших учебных заведений до уровня академий и университетов, в значительной мере стихийный количественный рост вузов,

прежде всего за счет открытия частных заведений, сопровождается снижением среднего уровня подготовки выпускников. Не все негосударственные вузы отвечают требованиям, предъявляемым к высшей школе. Переустройство высшего образования происходит противоречиво и неоднозначно. Экстенсивный рост системы образования не подкрепляется должным качеством обучения. Сохраняется разрыв между уровнем подготовки специалистов в ведущих и многих остальных вузах. Размывается фундаментальность высшего образования. Российские студенты недостаточно инициативны. В учебном процессе доминируют репродуктивные технологии, которые не формируют компетенции самостоятельного анализа, поиска решений, прогнозирования.

Высшая школа России утрачивает свой высочайший авторитет в мире. Это касается и ведущих учебных заведений. Так в Шанхайском рейтинге 2011 г. нашлось место лишь двум российским вузам: Московский государственный университет (77 позиция) и Санкт-Петербургский государственный университет (301–400 позиции). МГУ (33 место) – единственный российский вуз, попавший в Лондонский рейтинг 2011 года. В Лондонском рейтинге 2014 года МГУ опустился еще ниже, оказавшись среди вузов, занявших с 51-го по 60-е места.

МГУ – единственный российский университет, вошедший в Лондонский рейтинг 2014 года, оказался среди вузов, занявших с 51-го по 60-е места.

Впрочем, международные рейтинги далеко не объективно оценивают российскую высшую школу. По мнению ректора МГУ В. Садовничего, их составители пренебрегают содержательным анализом, вследствие чего не адекватно оценивают, в частности, российское высшее образование, которое, по его мнению, остается «лучшим в мире по глубине и фундаментальности программ». В.Садовничий обратил внимание, что в рейтингах никак не отражен факт того, что среди всех университетов мира МГУ – вуз с наибольшим количеством преподавателей по отношению к числу студентов.

Как бы то ни было, международные мониторинги подают сигнал тревоги о флагманах российского высшего образования. Вряд ли можно говорить о каком-то заговоре составителей рейтингов в пользу США и против России. К примеру, в лучших вузах России в последние годы так и не появились свои нобелевские лауреаты. У нас пока нет университетов со значительным числом иностранных преподавателей. Многие российские ученые недостаточно владеют английским, который сегодня выполняет в значительной мере функции всемирного

научного языка. Все это мешает нашим соотечественникам в должной степени погружаться в мировую науку, представлять свои труды на международной арене.

Для обеспечения качества российского высшего образования необходимо усиление общественной составляющей в управлении образованием; создание и внедрение системы управления качеством в образовательных учреждениях; разработка иных процедур оценки качества образовательного учреждения; участие в международных образовательных проектах. Возможным решением проблемы может стать создание независимых экспертных агентств, на которых были бы возложены функции по созданию единых правил и норм, регулирующих качество образования.

Источники и литература

Америка-2000: стратегия развития образования. 1991.

Андреева Г.А. Модернизация системы высшего педагогического образования в Англии. М., 2002.

Антология гуманной педагогики. Френе. М.,1997.

Артеменко О. [Интервью «Российской газете»] // Российская газета. 05.07. 2011.

Балицкая И.В. Мультикультурное образование в многонациональных странах. Опыт США, Канады, Австралии. М., 2008.

Безруких М.М. К вопросу об инновациях в образовании // Известия Российской академии образования. 2009, № 2 (10).

Боревская Н.Е. Государство и школа. Опыт Китая на пороге III тысячелетия. М., 2003.

Боревская Н.Е. Тенденции развития образования в КНР // Педагогика. 2011. № 7.

Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.-Ростов-на-Дону, 2004.

Бражник Е.И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании. СПб, 2001.

Бродфут П. Сопоставительный анализ работы английских и французских учителей // Перспективы.1986. № 2.

Вестник образования, № 2, 2008.

Всесоюзный съезд учителей. М., 1978.

Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков. М.,2006.

Вульфсон Б.Л. Стратегия образования на Западе на пороге XXI века. М., 1999.

Галич Ю.Н. Изменения в основном законе об образовании Японии и морально-патриотическое воспитание в высшей школе. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.logosbook.ru/VOS/11_2007/16-21.pdf

Грэм П.А. Америка за школьной партой / пер. с англ. М., 2011.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., Педагогика, 1986.

Давыдов Ю.С. Болонский процесс и российские реалии. М., 2004.

Декларация принципов терпимости. Париж, ЮНЕСКО. 1995.

Джалалуддин А.К. Качественные и социальные преобразования в области начального образования. Уроки

Индиии и Бангладеш / В сб.: Тенденции и инновации в мировом образовательном пространстве. Ч. 1. Пятигорск, 2014

Джуринский А.Н. Воспитание в многонациональной школе. М., 2007.

Джуринский А.Н. Воспитание в поликультурном образовательном пространстве СНГ и дальнего Зарубежья: сравнительное исследование. М., 2007.

Джуринский А.Н. Высшее образование: история и современные тенденции развития. М., 2003.

Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. М., 1993.

Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. М.,1992.

Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика. М., 2007.

Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. М., 2003, 2004.

Джуринский А.Н. История педагогики и образования. М., 2011, 2014.

Джуринский А.Н. История педагогики. М.,1999, 2000.

Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М., 2008.

Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ. М., 2006.

Джуринский А.Н. Педагогика в многонациональном мире. М., 2010

Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. М., 2007.

Джуринский А.Н. Модернизация образования и воспитания в США. М.,2000.

Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. М., 1999, 2003.

Джуринский А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. М., 1989.

Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. М., 2013.

Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М., 2013.

Джуринский А.Н. Чему и как учат школьников в Японии. М., 1997.

Джуринский А.Н. Школа Франции: Традиции и реформы. М., 1981.

Джуринский А.Н. Школа Франции XX столетия. М., 1989.

Джуринский А.Н. Школа Франции: пора перемен. М., 1998.

Джусубалиева Д.М., Анарбек Н.А. Сравнительная педагогика. Алматы, 2007.

Димиев А. Классная Америка. М., 2008.

Дмитриев Г.Д. Анатомия американского университета. М., 2005.

Дмитриев Г.Д. Джонни идет в школу: американская школа сегодня. М., 1999.

Днепров Э.Д. Образование и политика. Т. 1–2. М., 2007.

Доклад о развитии человека 2004 // Культурная свобода в современном мире. М. 2004.

Дорога к академическому совершенству: создание исследовательских университетов мирового класса / Пер. с англ. // Под ред. Ф. Альтбаха и Дж. Салми. М., 2012.

Загвоздкин В.К. Исследования качества педагогического образования на основе стандартов за рубежом. Рукопись.

Занков Л.В. Обучение и развитие: Избранные психологические труды. М., 1990.

Иванова Н.Л. Образование в западных странах на рубеже веков (проблемы интеграции). Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999.

Идальго Э. «Дети – мои советчики» // Metro. 2 октября 2013.

Исследование INSEE. «Родиться во Франции от родителей-иммигрантов». [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL.:http: insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1287

Исследования: PIRLS. [Электронный ресурс] – Режим доступа: centeroko.ru›pirls11/pirls11_pub.htm

Кларин В.М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

Колобашкин Н.А. О положении с заработной платой учителей в странах Европейского Союза // Перемены. 2004. № 4.

Конвенция о правах ребенка. М., 1989.

Корсунов В.И. Диверсификация высшей школы США. М., 2009.

Корсунов В.И. Поликультурный аспект содержания высшего образования // Public Policy and Politics in Sakhalin, Russia and Oregon. Oregon State University. 2004.

Кузьмин М.Н. Национальная школа России в контексте государственной и национальной политики. М.,1997.

Кузьминов Я.И. Направления развития образования в России // В сб.: XII международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. 1. М., 2012.

Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. / Пер. с англ. М., 1980.

Кусаинов А.К. Сравнительная педагогика. Алматы, 2008.

Лазарев В.С. Концепция совершенствования инновационной деятельности в образовании. Сообщение в РАО. Рукопись. 29 мая 2012 г.

[Лондонский рейтинг репутации лучших вузов мира. 2011

год. [Электронный ресурс] – Режим доступа: e-educ.ru

Луговская И.Р. Сравнительно-педагогический анализ систем школьного образования. Архангельск, 2004.

Луговская И.Р. Особенности развития профессионального педагогического образования в Евро-Арктическом регионе на современном этапе / Научно-исследовательская и инновационная деятельность в федеральном университете. Архангельск, ИПЦ САФУ, 2012.

Любимов Л.Л. Войти в эпоху просвещения. М., 2012.

Любимов Л.Л. Российская школа: воспитание гражданственности// Вопросы образования. 2013. 1.

Максаковский В.П. «Года к суровой прозе клонят…». М., 2011.

Малькова З.А. Особенности общеобразовательной школы США. М., 2000.

Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983.

Марцинковский И.Б. Университетское образование в капиталистических странах. Ташкент, 1981.

Менеджмент в образовании // под ред. А.П. Егоршина. М., 2009.

Мураяма С. Дети и школа в обществе изобилия. М. 1996.

Недопекина Е.М. Социолингвистическое пространство русскоязычной общности Германии// Ценности и смыслы. № 6 (15). 2011).

Образование в России по материалам PISA. [Электронный ресурс] – Режим доступа: abitura.com›man/pisa.html

Образование в современном мире. Состояние и тенденции развития. М., 1986.

Образование в мире на пороге XXI века: Сб. научн. трудов. М., 1991.

Образование: сокрытое сокровище // Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. ЮНЕСКО. М., 1997.

Образовательные учреждения высшего профессионального образования: Россия в цифрах-2011.

Общеевропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов. М., 1995.

Опыт реформирования систем образования в зарубежных странах. М.,2004.

Особенности организации и учебно-воспитательной деятельности 12-летней школы в странах Азии. М., 2003.

Осторожно секстинг. 2012. № 12. Педагогический поиск. М., 1987.

Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США: Материалы международной конференции. М.: ГКШВ, 1993.

Пинская М.А., Фрумин И.Д., Косарецкий С.Г. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах// Вопросы образования, 2011, № 4.

Преподавание тем Холокоста и антисемитизма. Обзор и анализ образовательных подходов. Варшава, 2006.

Положевец П. Основные результаты Международного сравнительного исследования качества граждановедческого образования ICCS-2009. Тезисы выступления в Высшей школе экономике. М., 2012.

Проблемы толерантности в подростковой и молодежной среде. // Под ред. В.С. Собкина. М.,2004.

Прогностические модели систем образования в зарубежных странах. М., 1994.

Программа развития этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998–2000 годы // Целевые программы развития Москвы. М., 1999.

Проект TUNING. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.hse.ru/org/hse/iori/pr15

Путин В.В. Россия и национальный вопрос // Независимая газета. 23 января 2012.

Пушникова Г. Зачем нам Times и Pisa? // Учительская газета. № 18. 1 мая. 2012.

Рамоне И. Гелополитики хаоса. М., 2001.

Реформы образования в современном мире. Глобальные и региональные тенденции. М., 1995.

Розов Н.Х. Инновации в общеобразовательной школе и педагогическом образовании. М., 2008.

Роль университетов в развитии международных внешнеэкономических связей субъектов Российской федерации. Межвузовский сб. Омск, 2007.

Российская газета. Федеральный выпуск № 6175 (199) 2013.

Россия в цифрах. 2009. Краткий статистический сборник. М.: Росстат, 2009, с.157.

Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. / отв. ред. Н.Е. Боревская, В.П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007.

Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив. Ярославль, 2002.

Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ. М., 1989.

Салимова К.И. Восхождение к успеху. Воспитание в Японии. М., 1993.

Салми Д., Фрумин И.Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования. 2013. I.

Сенашенко В.С., Володина Н. И. ВТО и проблемы высшего

образования // Высшее образование в России. 2006. № 2.

Сидоркин В.В. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. I.

Современное состояние систем образования в некоторых зарубежных странах / Авт.-сост. *Гаврилова Т.Н.* и др. Ярославль, 1999. Сравнительное образование. Продолжающиеся традиции, новые вызовы и новые парадигмы. Омск, 2008.

Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран. Сб. научных трудов. М., 2001.

Суд над системой образования: стратегия на будущее // Под ред. *У.Д. Джонсона* / Пер. с англ. М.,1991.

Судзуки Исаши. Реформы образования в Японии. Навстречу XXI веку. Перспективы // Вопросы образования. 1991. № 1.

Супрунова Л.Л. Опыт модернизации образования в Индии. М., 2008.

Тетчер Ж. Лучшие университеты мира-2004// Обучение за рубежом. 2005. № 1.

Турция: Исламизация пришла в школы и что из этого вышло? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://afmedia.ru/obshchestvo-i-politika/turciya-islamizaciya-prishla-v-shkoly-i-chtoiz-etogo-vyshlo#sthash.TgiArSeg.dpuf afmedia.ru/…/turciya-islamizaciya-prishla-v-shkoly-i-chto-iz-etogo-vyshl…]

Учительская газета. 11 марта 1997.

Учительская газета. 24 мая 2012.

Фирсов В., Семенов А. Школьная математика в России // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. Выпуск № 2 [2009].

Хофманн Т. Молодые немцы в России. Рукопись.

Цейкович К.И. и др. Сравнительный анализ развития образования в России и ведущих странах мира: статистическое обозрение. М., 1994.

Цырлина Т.В. Встречное движение. М., 1991.

[Шанхайский рейтинг 20011 года]. [Электронный ресурс] – Режим доступа: ru.osvita.ua/abroad/news/21672/

Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США // Под ред. *А.И. Пискунова* и *А.Н. Джуринского*. М., 1989.

ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 40-я сессия. Женева, 1986.

ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 41-я сессия. Париж, 1989.

Юркевич В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. М., 1996].

Agnès Van Zanten. Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française// Marouf N. Carpentier C. (éd.). Langue, école, identités. P., 1997.

Alaska Rural Systemic Initiative: Native Pathways to Education. Fairbanks: UAF, 2000.

Alain. Propos sur l'education. P.,1948.

Altbach Philip G. Comparative Higher Education. Greenwich.1998.

Anderson J. Supporting the Invisible Minority // Educational Leadership. 1997. V.54. № 7.

Americanization-globalization-education// Bach Gerhard (Ed.) Heidelberg, 2003.

AVID. [Электронный ресурс – Режим доступа: www.avid.org

Ainscow M. Improving Urban schools. Open University Press, 2006.

Baron Britta. The Politics of Academic Mobility in Western Europe// In: Higher Education Policy. V. 6. № 3. 1993.

Bennet C. I. Comprehensive Multicultural Education. Boston, 1990. *Bernard Ch.* Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration // in Bernard Lorreyte (éd.), Actes du colloque de Vaucresson, CIEM/L'Harmattan 1989.

Berque J. L'immigration à l'école de la République. La Documentation française. P., 1985.

Blair J. America: Melting Pot or Salad Bowl? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bigissueground.com/ politics/ blair-meltingpotsaladbowl.shtml

Boulot S., Bozon-Fradet D. Les immigrés et l'école, une course d'obstacles. P., 1988.

Brener J. and Moschuzisker M. Von. The Schools without walles. 1971.

The British Involvement in European Higher Education Programmes. Society for Research into Higher Education. 1996.

Browne G.S. and Cramer J.F. Contemporary Education: Comparative Study of National systems. N. Y., 1965.

Carnoy, M. Globalization and educational reform. What planners need to know. P., 1999.

Charlot B. Discrimination positive // in Dictionnaire encyclopédique d'éducation comparée. P., 2002.

Clyne F., Woock R.R. Internationalising Student Experience in Australian Universities// XIX CESE Conference. Absracts of Presentation. Bologna, 2000.

Coleman Report. Equality of Educational Opportunity, 1966.

Conference of ministers of education and those responsible for economic planning in Africa member states. Final Report. P., 1982.

Conseil de l'Europe. 1986. Rapport final du groupe de projet. Projet № 7 du CDCC. L'éducation et le développement culturel des migrants, Strasbourg, 1986.

Le contexte français en matière d'internalisation. P., 1995.

Cowen R. and Stokes P. Methodological Issues in Comparative Education. L., 1982.

Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République. Rapport au Président de la République (Rapport Stasi), 11 décembre. 2003. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.islamlaicite.org/article149.html

Davidman L. Davidman P.T. Teaching with a Multicultural Perspective. N.Y. 1994.

Dinnerstein, L. and Reimers D. M. Ethnic Americans: A History of Immigration and Assimilation. N. Y., 1975.

Dufour J. Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle // In: Savoirs et connaissances, Actes du 5ème Forum de la pédagogie. 1991.

Duncan A. Remarks of US Secretary of Education to the 2nd annual Buildiong a Grad Nation Summet. MARCH 19, 2012/ [Электронный ресурс] – Режим доступа: http.//www.ed.gov/news/ speeches/ working-nations-lowest-perfoming-schools-progress-report.

Early for all. Unesco, 2007.

Education at a Glance. OECD-Indicators. P., 2006. Education Reform Act. L., 1988.

Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives/ Ed. *by Robert F.* e.a. N.Y., 1992.

EU Documents. The Concrete future objectives of Education and Training Systems. Report by the European Commission. 2001.

EURYDICE. Compléments à l'étude sur les structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union Européenne. La situation en Bulgarie, en République Tchèque, en Hongrie, en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie. Bruxelles, 1997.

Fägerlind Ingemar. Saha Lawrence J. Education and National Development: A Comparative Perspective. Oxford, 1983.

Farell J.P. A retrospective on educational planning in comparative education// Comparative Education Review.1997. 41.

Faure E., e.a. Learning to be: The world of Education today and tomorrow. 1982.

Foshay A.W. e.a. Educational Achievements of Thirteen-year-olds in Twelve Countries. Hamburg, 1962.

Foster Philip J. Presidential Address: The Revolt Against the Schools// Comparative Education Review. 15. 1971.

Fullan M. All system GO. The change imperative for whole system reform. 2010.

Hagenbuchle R. Living together as an intercultural task// Comparative Literature and Culture/ 2001, 3 (2).

Hann C. L. Comparative civic education research: What we know and what we need to know// Citizenship Teaching and Learning. V. 6. № 1. 2010.

Haut Conseil à l'Intégration. Pour un modèle français d'intégration. La Documentation française. P., 1991.

Haut Conseil de l'Intégration. L'intégration à la française. La Documentation française. P., 1993.

Haut Conseil de l'Intégration. Liens culturels et intégration. La Documentation française. P., 1995.

Higher Education in an International Perspective: Critical Issues / Ed. by *Morsy Zaghloul* and *Altbach Philip G*. N.Y., 1996.

Gagliardi, R. Les enseignants et l'éducation multiculturelle. Genève, 1998.

Glazer N. We are all Multiculturalists now. Harvard University Press. 1997.

The global politics of educational borrowing and lending / *Steiner-Khamsi G*. (Ed.) N. Y., 2004.

Globalization and Education / *Stromquist, N. P., Monkman, K.* (Eds.). 2000.

Globalization. Culture and Education in the new millennium / Suarez-Orozco, M. M. (Ed.). Berkley, 2004.

Goals 2000: Educate America Act. Режим доступа: http://www.scribd.com/doc/57939480/Goals-2000-Educate-America-Act.

Goffman E. Forms of Talk. 1981.

Gold M. Mann D. Expelled to a friendlier place: A study of effective alternative schools. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press. 1984.

Golz R. A. Comparison of Intercultural Education in Germany, Canada and Russa // Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал. 2001. № 1.

Goodlad J.I. and Anderson R.H. The Nongraded elementary school. N.Y., 1963.

Jagdish S. Gundara. Intercultural teacher education and the curriculum in Britain. [Электронный ресурс] – Режим доступа: // http://www.cser.it

Johnson M. Research study and capacity development in community-based learning and research// Доклад в Высшей школе экономики. Рукопись. 2012.

Housley Andrew. Focusing on outcomes. How anti-discrimination policy shapes school education in Britain. [Электронный ресурс] – Режим доступа: //http://www.cser.it

Illich Ivan. Deschooling Society. 1971. The 2-nd International

Conference «Problems of Higher Education in Europe». Санкт-Петербург, 1992.

International Education in the New Global Era.Los Angeles, 1998. The International leadership in educational technology ILET. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.public,ia-state.edu/let/.

International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation// Ed. by David S.G., O'Neill C. and M. H. Washington, 1995.

Irizarry R.l L. Over education and Unemployment in the Third World: The Paradoxes of Dependent Industrialization// Comparative Education Review. 24. 1980.

Kalantzis Mary, Cope Bill. Cultures of Schooling. Pedagogies for Cultural Difference and Social Access. Sydney, 1990.

Kao G. and *Tienda M.* Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth// Social Science Quarterly. 1995. # 76.

Kazamias A.M. Globalisation and University Education in Late Modernity// XIX CESE Conference. Absracts of Presentation. Bologna, 2000.

Kazuo I. School Education in Japan. Tokio, 1989.

Kelly Gail P., Teachers and the Transmission of State Knowledge: A Case Study of Colonial Vietnam// in: Altbach P. G., Kelly G. P. Arnove R. F. (eds.), Comparative Education. N. Y., 1982.

Kerzil J., Vinsonneau G. L'interculturel. Principes et réalités à l'école. P., 2004.

King E. Other Schools and Ours: a comparative study for today. N.Y., 1958.

Kleiner B., Porch, R. Farris, E. Public alternative schools and programs for students: 2000-01 (NCES 2002-004). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. 2002.

Kohl L. R. Developing intercultural Awareness. Washington.1981.

Lange, C.M. Sletten, S.J. Alternative education: A brief history and synthesis. Alexandria, VA. Project Forum at National Association of State Directors of Special Education. 2002.

Learning and Educational Change. Hong Kong, 2003.

Léger A., Tripier M. Fuir ou construire l'école populaire? P., 1986. *Lorcerie F.* Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française / in: Pluralisme et école: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Québec. 1988.

May P. R. Moral Education in School. L., 1971.

Mazrui Ali A. The African University as a Multinational

Corporation: Problems of Penetration and Dependency // in: Harvard Educational Review. 45. 1975.

Minguan Gu. Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education. Hong Kong, 2001.

Mclean M. The Promise and Peril of Educational Comparison. L.,1994.

Meunier O. Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle // Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne], 3 2008, mis en ligne le 06 octobre 2008, Consulté le 01 décembre 2011. URL. [Электронный ресурс – Режим доступа: http://socio-logos. revues.org/1962;

Migeot-Alvaredo J. e.a. Les cultures étrangères dans les collèges français: usages scolaires et usages sociaux // Actes du colloque «Ethnocentrisme et éducation», Delphes, Grèce, 1994.

Morse A.D. School of Tomorrow-Today. N.Y., 1960.

Moffa, M. The Discourse of The Dorm: Race, Friendship, and "Culture" among College Youth. Ed. Verrene H. Nebraska, 1986.

National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm, 1997.

National Assessment of Educational Progress. [1969].

Nieto S. Affirming Diversity. Sociopolitical Context of Multicultural Education. 2004.

Obin J.-P., Obin-Coulon A. Immigration et intégration. P., 1999.

OECD (2010). PISA-2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathemathics and science. Vol. I. OECD, Paris.

OECD. Examens des politiques nationales d'éducation, Hongrie. P., 1995.

OECD. Examens des politiques nationales d'éducation, France. P., 1996.

Open plan primary schools. 1978.

Payet J.-P. Collèges de banlieue. P., 1995.

Payet J.-P., Agnès H.Van Zanten. L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques // Revue française de pédagogie, 1996. № 117.

Perez S. Akkari, A. Integration of immigrant children: comparaison between France and Spain. World Studies Education, 1. Melbourne, 2000.

PISA-2000. [Электронный ресурс] – Режим доступа: centeroko. ru›pisa/pisa_res.htm

PISA-2003. [Электронный ресурс – Режим доступа: abitura. com›man/pisa.html)

La politisation du voile – en France, en Europe et dans le monde

arabe/ Lorcerie Françoise (dir). P., 2005.

Porcher L. L'éducation des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants/ in: Conseil de l'Europe. Éducation comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison. Strasbourg, 1981.

Portes A. and *MacLeod D.* Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class. 1996.

Postlethwaite T.N. International Studies of Educational Achievement. Hong Kong, 1999.

Pour une ecole ouverte. Manuscript. [1977].

Project 2061, Science for all Americains. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.project2061.org/publications/sfaa/default.htm

Programme ÉCLAIR-Режим доступа: eduscol.education.fr/…/programme-eclair.html

Prunet J. L'éducation interculturelle d'enfants de migrants en France. P., 1992.

Pour une éducation à l'altérité. Paris/ Groux D. (éd.). P., 2002. Quality Assurance in Higher Education: An International Perspective/ Ed. by Gaither G. H. San Francisco, 1998.

Ravitch D. The School We Deserve. Revelations on the Educational Crises of Our Time. N.Y., 1985.

*Ravitch D.*The Troubled Crusade.1945–1980. N.Y., 1983.

Reagan, T. G. Non-Western Educational Traditions. N.Y, L., 1996. *Rebaudières Madeleine*. L'éducation interculturelle au sein du système éducatif français.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: //http://www.cser.it

Remarks of U.S. Secretary of Education Arne Duncan (2012). – Режим доступа: http://www.ed.gov/news/speeches/working-nationlowest-pefoming-schools-progress-report.

Rey M. Recueils d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe. Strasbourg, 1983.

Robinson L. America's New Melting Pot // U.S. News World Report 120. 29 Apr. 1996.

Roland-Levy C. and *Ross A.* Political Learning and Citizenship in Europe, Stoke-on-Trent, 2003.

Salanié B. The Riots in France: An Economist's View. [Электронный ресурс] – Режим доступа: ssrc.org ssrc.org The 2nd International Conference. Problems of Higher Education in Europe (1992)

Schnapper D. L'école du citoyen // Identités et cultures à l'école, Migrants formation, 1995. № 102.

Smith D.J. and *Tomlinson S.* The School Effect. A Study of MultiRacial Comprehensives, London, 1989.

Sylvia G.M. Academic piligrims / XIX CESE Conference. Absracts of Presentation. Bologna, 2000.

Teichler U. [Intreview]. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.oecd.org/dataoecd/58/33/41806129.pdf.

Times Higher Education. 25. 4. 1997.

TIMSS-2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http:// www.centeroko. ru/timss07/timss07.htm

UNESCO: Education for All 2000 Assessment Paris. 2000.

UNESCO: Literacy for life. Education for all global monitoring report 2006. P., 2006.

UNESCO: Towards Knowledge Societies. World Report. P., 2005. United Nations High Commissioner for Human Rights: ABC, teaching human rights. Practical activities for primary and secondary schools. Geneva. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http:// www.unhchr.ch/html /menu6/2/abc. htm (download 15.04.02)

Vallet L.-A. and *Caille J.-P*. Migration and Integration in France. Academic Careers of Immigrants' Children. ESF Conference/ 1999. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http: 83.145.66.219/ ckfinder/ userfiles/files /pageperso/ vallet/ Obernai1.pdf

Vermès G. La dynamique interculturelle dans l'éducation en France // Divers Cité Langues. 1997.

Vulliamy G. eg. Doing Educational Research in Developing Countries. Lewes, 1990.

Walters P.B., Rubinson P. Educational Expansion and Economic Output in the U.S. A. Production analisis // American Social Review. N.Y., 1983. V. 48. № 4.

White Sh. A Question of Style: Blacks in and around New York City in the Late 18th Century// The Journal of American Folklore 102(403). World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.un.org

Young T. Public alternative education: Options and choice for today's schools. New York, NY: Teachers College Press. 1990.

Zeichner K., Teitelbaum K. Perzonalized and inquiry-oriented teacher education // Journal of Education for Teaching. № 8. 1982.